

О.Г. Филиппова, Ю.В. Батенова

**ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕТСТВА:  
СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И РЕШЕНИЯ**

*Монография*



Москва 2024

УДК 37.013.42

ББК 74.660.1

Ф 53

*Монография выполнена в рамках научного проекта  
Российского научного фонда № 23-28-10173, <https://rscf.ru/project/23-28-10173/>*

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук

*Н.В. Бутенко*

(Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск);

доктор педагогических наук

*Р.М. Чумичева*

(Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону)

**Филиппова О.Г., Батенова Ю.В.**

Ф 53

Цифровая трансформация детства: современные практики и решения: Монография. – М.: Издательство «Спутник +», 2024. – 182 с.

ISBN 978-5-9973-6942-2

В данной монографии многоаспектно раскрываются проблемы безопасного и здоровьесберегающего детства, особенности психолого-педагогического сопровождения когнитивно-эмоционального развития дошкольников в условиях цифровизации образования, условия развития эмоционального интеллекта; поиски решения проблемы развития языковых способностей дошкольников в условиях трансформации процессов познания и коммуникации в цифровой среде, формирования гибких навыков, развития критического мышления, предпосылок формирования функциональной грамотности. Монография также включает обоснование информационных, воспитательных и дидактических функций интегративных возможностей образовательных событий, воспитательных практик; организацию психолого-педагогических условий для детского действия, при которых полученный опыт способствует мотивации к эмоциональной, когнитивной, предикативной эмпатии в процессе речевого общения со сверстниками и взрослыми, познавательной активности и коммуникативной инициативы и, соответственно, снижению цифровой активности современных детей.

Монография предназначена студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям педагогических университетов и колледжей, воспитателям и специалистам дошкольных образовательных организаций, учителям общеобразовательных организаций, методистам и др.

УДК 37.013.42

ББК 74.660.1

Отпечатано с готового оригинал-макета.

ISBN 978-5-9973-6942-2 © Филиппова О.Г., Батенова Ю.В., 2024

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
<b>РАЗДЕЛ I. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА: ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ</b> .....	9
<b>Глава 1.</b> Реализация синергетического подхода в процессе становления социальной активности дошкольников как условия когнитивно-эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности .....	9
<b>Глава 2.</b> Реализация нарративного подхода в процессе развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста.....	31
<b>Глава 3.</b> Реализация аксиологического подхода при организации конструктивного эмоционального взаимодействия дошкольников в условиях цифровизации образования .....	55
<b>Глава 4.</b> Реализация компетентностного подхода в формировании информационно-языковых умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях эмоциогенной нестабильности цифрового общества.....	77
<b>Глава 5.</b> Реализация рефлексивно-деятельностного подхода в развитии критического мышления детей старшего дошкольного возраста .....	92
<b>РАЗДЕЛ II. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА: ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ</b> .....	103
<b>Глава 6.</b> Реализация личностно-ориентированного, семиотического, герменевтического подходов в коммуникативно-личностном развитии младших школьников.....	103
<b>Глава 7.</b> Реализация нейропедагогического подхода как условия повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников.....	131
<b>Глава 8.</b> Реализация лингвокогнитивного подхода в развитии речевореческих способностей младших школьников .....	151
<b>Глава 9.</b> Реализация полисенсорного подхода в развитии коммуникативной эстетики речи младших школьников.....	165
<b>Заключение</b> .....	179

## Введение

Детство – это период активного социального развития растущего человека и освоения социокультурных достижений общества, период самоопределения в социальном и социокультурном пространстве человеческого мира, которое происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка с взрослыми и другими детьми.

Анализ современных исследований детства позволяет выделить основные аспекты, наиболее емко и концептуально аккумулирующих основные проблемы, связанные с отношением мира взрослых к детству в процессе обеспечения многогранного и сложного процесса цифровой социализации подрастающего поколения.

В развитии общества и человека все более остро вырисовывается задача углубления познания Детства, причем не только и не столько его отдельных особенностей, индивидуальных и общих аспектов поведения. По словам Д. Н. Фельдштейна, «главным становится раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребенка в Детстве и Детства в обществе, выявление скрытых возможностей этого развития в саморазвитии растущих индивидов, возможностей такого саморазвития на каждом этапе Детства и установление особенностей его движения к Взрослому Миру».

Являясь сложным, самостоятельным организмом, Детство представляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных «отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый мир».

Актуальность монографии объясняется тем, что организация современного образовательного процесса должна строиться на принципах безопасного и здоровьесберегающего детства, психолого-педагогического сопровождения когнитивно-эмоционального развития дошкольников в условиях цифровизации образования, учете развития эмоционального

интеллекта, развития языковых способностей дошкольников в условиях трансформации процессов познания и коммуникации в цифровой среде, формирования гибких навыков, развития критического мышления дошкольников, предпосылок формирования функциональной грамотности.

Монография также включает обоснование теоретико-методологических подходов, информационных, воспитательных и дидактических функций интегративных возможностей образовательных событий, воспитательных практик, организацию психолого-педагогических условий для детского действия, при которых полученный опыт способствует мотивации к эмоциональной, когнитивной, предикативной эмпатии в процессе речевого общения со сверстниками и взрослыми, познавательной активности и коммуникативной инициативы и, соответственно, снижению цифровой активности современных детей.

Формирование ценностного отношения к феномену детства способствует становлению профессионального и личностного самосознания и предполагает освоение национально-культурной ценности через осмысление исторических взаимосвязей в структуре и содержании дошкольного образования.

В настоящее время трудно не заметить изменения в социальной ситуации развития ребенка, происходящие в связи с переходом в информационное общество. Изменения в социализации современных детей происходят на всех уровнях и в разных направлениях: это изменения, связанные с высшими психическими функциями, например, по-другому начинают функционировать память, внимание, мышление и восприятие. Это изменения, связанные с трансформацией коммуникативного опыта, поскольку жизненные ориентиры теперь задаются не только в непосредственном общении. И, безусловно, изменения, связанные с трансформацией детской игры.

Одной из острых проблем современного образования является увеличение числа детей, испытывающих трудности в адаптации к

социальному окружению, повышение негативных тенденций в сфере физического и душевного здоровья детей в условиях цифровых трансформаций.

Значимость данных проблем обусловлена активными инновационными процессами в социальной и политической жизни страны, поставившими систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных и поиску новых подходов к формированию личности ребенка, его разностороннему развитию и социальной адаптации в современном обществе.

В Концепции дошкольного воспитания согласно Закону РФ «Об образовании» определены следующие основные направления (5, с. 17) а) содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе; б) преодоление отклонений в интеллектуальном и личностном развитии дошкольника; в) обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку в целях формирования его готовности к обучению в образовательном учреждении.

В Конвенции о правах ребенка указано, что ребенку обеспечивается право свободно выражать собственные взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка. Ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме, в форме произведений искусства или с помощью других средств по выбору ребенка.

В Конституции РФ, в статье 43 прописано, что каждый имеет право на образование, которое является процессом развития, саморазвития и воспитания личности, связанным с овладением социально значимого опыта человечества в различных сферах деятельности. Задачи образования - знать, понимать, уметь, участвовать в деятельности, иметь сложившееся эмоционально-ценностное отношение к миру.

Одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является приоритет свободного развития личности, создание условий для ее самоопределения и самореализации (Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г «Об Образовании в РФ»).

Содержание программы в ДОО должно обеспечивать развитие детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности (Приказ от 17.10.2013г «Об утверждении ФГСДО»).

В монографии представлена реализация традиционных и новых методологических стратегий к решению проблем цифровой трансформации дошкольного и школьного детства, а именно: синергетического подхода в процессе становления социальной активности дошкольников как условия когнитивно-эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности; индивидуально-дифференцированного и нейропсихологического подходов в когнитивно-эмоциональном развитии детей при подготовке к школьному обучению в условиях цифровой активности; нарративного подхода в процессе развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста; аксиологического подхода при организации конструктивного эмоционального взаимодействия дошкольников в условиях цифровизации образования; компетентностного подхода в формировании информационно-языковых умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях эмоциогенной нестабильности цифрового общества; рефлексивно-деятельностного подхода в развитии критического мышления детей старшего дошкольного возраста; личностно-ориентированного, семиотического, герменевтического подходов в

коммуникативно-личностном развитии младших школьников; нейропедагогического подхода как условия повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников; лингвокогнитивного подхода в развитии речетворческих способностей младших школьников; полисенсорного подхода в развитии коммуникативной эстетики речи младших школьников.

Монография имеет значение для осмысления, дальнейшего изучения и внедрения методико-технологических основ реализации перспективных теоретико-методологических подхода к проблемам дошкольного детства.



# РАЗДЕЛ I. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА: ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ

## ГЛАВА 1

### **Реализация синергетического подхода в процессе становления социальной активности дошкольников как условия когнитивно- эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности**

*Аннотация.* В главе представлены теоретический обзор и экспериментальное исследование проблемы когнитивно-эмоционального развития ребенка в эпоху цифровой повседневности и возможности синергетического подхода в процессе становления социальной активности детей старшего дошкольного возраста. Цель – выявить и обосновать синергетический эффект создания событийно организованного образовательного пространства совместной деятельности детей и взрослых при реализации комплекса различных видов и форм культурных практик, направленных на развитие у детей дошкольного возраста активности и инициативности в социально-преобразовательной деятельности цифрового общества.

Теоретико-методологической основой исследования стал синергетический подход и его основные принципы: комплексно-тематического планирования, витагенности, психологического комфорта, свободы выбора и самовыражения, сотрудничества, вариативности, интегративности, творчества, непрерывности. Для получения фактических данных применялись психодиагностические методы и методики: (1) структурированное наблюдение за детьми в коллективной деятельности, (2) тест «Изучение социальных эмоций», (3) тест «Изучение действенности общественного и личного мотива» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. В

исследовании приняли участие 56 дошкольников. Для обнаружения случайности результатов и отслеживания динамики экспериментальные данные были подвергнуты математической обработке (Т-критерий Вилкоксона, обеспечивающий обоснованность и достоверность результатов проведенного исследования). Авторами предложен и теоретически обоснован синергетический подход как стратегия когнитивно-эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. Выявлен синергетический эффект в процессе становления социальной активности детей в эпоху цифровой повседневности. Основные результаты показали, что применение синергетического подхода и комплекса различных видов и форм культурных практик, таких как творческая мастерская, исследовательский квест, игровое имитационное моделирование, проектирование, коллекционирование, студийная работа вызвали значительное влияние на показатели социальной активности детей старшего дошкольного возраста как условия когнитивно-эмоционального развития. Исследованием подтверждено предположение о том, что достижение высокого уровня становления социальной активности дошкольников возможно при условии создания в образовательном процессе детского сада событийно организованного пространства совместной деятельности детей и взрослых.

Авторами подчеркивается, что применение в образовательной практике синергетического подхода и совокупности культурных практик позволяет повысить у детей уровень социальной активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, способствует перераспределению внимания ребёнка от цифровых устройств в систему координат детского коллектива и формированию в нём положительных взаимоотношений на основе речевого общения и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, посредством амплификации творческого опыта познания, применения в новом качестве и преобразования окружающей действительности. Результаты исследования позволяют сделать вывод о выявленном синергетическом эффекте создания событийно организованного образовательного

пространства совместной деятельности детей и взрослых, содержащего разнообразие культурных практик, направленных на включенность детей дошкольного возраста в социально-преобразовательную деятельность в процессе становления социальной активности как условия когнитивно-эмоционального развития в новом цифровом обществе.

**Ключевые слова:** социальная активность, культурные практики, синергетический подход, событийно организованное образовательное пространство, когнитивно-эмоциональное развитие, социально-преобразовательная деятельность, эпоха цифровой повседневности, образовательная технология событийности, совместная деятельность детей и взрослых.

**Постановка проблемы.** Исследование проблем в области цифровизации детства и детской культуры необходимо осуществлять в целях разработки стратегии развития ребенка в цифровом пространстве. Это направление исследований является приоритетным на федеральном и региональных уровнях. Становление начал социальной активности ввиду целенаправленности в государственно-общественном управлении вектора гражданско-патриотического воспитания считается инвестицией в благополучное будущее современного мира, отличительной чертой которого является столкновение взглядов и интересов, ценностей и моделей поведения, влекущих за собой серьезные опасения, связанные с безопасностью и цифровизацией.

Гипотезы о том, что цифровизация оказывает воздействие на когнитивную, коммуникативную, эмоциональную, психофизиологическую, социальную сферы развития человека, уже находят свое подтверждение [2, 19, 25]. За последний год, по данным лаборатории Касперского, 85 % детей не мыслит своей жизни без цифровых устройств. С 4-5 лет приобщают к гаджетам своих детей 92 % родителей. Соответственно, рост/созревание происходит в условиях цифровой повседневности, которую современные

ученые называют «фиджитал-мир» (с англ. physics (реальность) + digital (виртуальность)). Таким образом, информационно-цифровое изобилие оказывает неоднозначное влияние на воспитание, обучение и развитие современных детей. Проводимое за гаджетами время неизбежно вытесняет другие виды детской деятельности, в том числе и мыслительную, и творческую, и социально-преобразовательную деятельность.

Как следствие, требование разработки способов и механизмов становления социальной активности как условия когнитивно-эмоционального развития обучающихся продиктовано исключительно важной задачей поддержки позитивной социализации детей в современном информационном обществе, необходимостью обеспечения информационной безопасности детства в мультикультурном образовательном пространстве.

В качестве одного из эффективных способов становления социальной активности ребёнка мы предлагаем использование в образовательной деятельности технологии событийности, содержащей совокупность культурных практик в процессе реализации синергетического подхода как условия когнитивно-эмоционального развития дошкольников в эпоху цифровой повседневности.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена неготовностью педагогов к реализации синергетического подхода; рассогласованностью действий участников образовательного процесса, несовершенством механизмов реализации синергетического подхода, каким является взаимодействие субъектов образовательного процесса; несоответствием дидактических форм, методов, средств процессу развития социальной активности, которые используются в дошкольной образовательной организации и, как следствие, необходимостью их пересмотра и обновления.

В исследовании мы выдвинули предположение о том, что добиться социальной активности детей старшего дошкольного возраста как условия когнитивно-эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности возможно путем применения синергетического подхода и вовлечения

воспитанников в социально-преобразовательную деятельность, основанную на мотивации и познавательном интересе с помощью создания событийно организованного образовательного пространства совместной деятельности детей и взрослых при реализации комплекса различных видов и форм культурных практик.

За последнее десятилетие вопросам развития социальной активности личности посвящено немало работ, в особенности в контексте волонтерской деятельности и гражданской инициативы у молодежи. Отметим, что понятие «социальная активность» является традиционным для российской науки и практики, тогда как в зарубежных источниках мы обнаруживаем сходный, но не идентичный термин «просоциальное поведение» (prosocial behavior). Так Xiao S.X., Hanish L.D., Malouf L.M. и др. представляют исследование о роли непринужденных, совместных и структурированных занятий дошкольников со сверстниками другого пола с помощью технологии Buddy Up в формировании социально-эмоциональной компетентности, как основы просоциального поведения [25]. Sticker R.M., Christner N., Pletti C., Paulus M. подчеркивают значимость нравственной самооценки для просоциального поведения и представляют факторную структуру, в которую входят такие просоциальные поведенческие корреляты, как помощь, обмен, утешение [20].

О том, что дети дошкольного возраста при организации совместной деятельности демонстрируют метакогнитивные стратегии, позволяющие определять, у кого учиться, утверждают Resendes T., Benchimol-Elkaim B., Delisle C. и др. [17]. Наконец, Shoshani A. в своем исследовании показал, как просоциальные игры в виртуальной реальности влияют на просоциальное поведение детей дошкольного возраста в реальных условиях, и что геймифицированная среда способствует просоциальному развитию в дошкольном возрасте [19].

Другие исследователи, N. Polinsky, R. Flynn, E. A. Wartella, H. Uttal, наоборот пришли к выводу о том, что чрезмерная геймификация способствует трансформации детской игры приводит к снижению взаимопомощи,

содействия и, в целом, общего уровня контактируемости детей с другими людьми [16]. Также ученые X. Wei, H. Jiang, H. Wang, J. Geng, T. Gao, L. Lei, L. Ren, установили, что экранная зависимость и недостаточность социального взаимодействия ведёт к эмоциональной неустойчивости и тревожным расстройствам у детей [24]. Подобного мнения придерживаются исследователи N. Sharifian, K. Sol, L. B. Zahodne, T. C. Antonucci, которые доказали, что социальная успешность, одобрение и поддержка друг друга зависит от количества взаимодействий детей с близкими людьми и продолжительности непосредственного общения [18]. Однако отдельные ученые Y. Nurgymov, Z. Umirzakova считают, что цифровые игры и онлайн-платформы благотворно влияют на детей, испытывающих дефицит социальных контактов и предоставляют тем самым компенсаторные возможности и значительный потенциал для отработки эмоционально окрашенного поведения при помощи имитации жизненных ситуаций и повышению социальных навыков детей [21].

Заинтересованность бытом и совместный досуг родителей и детей позитивно отражается на социальной активности и гармонизации детско-родительских отношений. Это доказали в своём исследовании ученые A. G. Viana, E. S. Trent, C. E. Haley, E. M. Raines [23]. В свою очередь, для развития социальной активности детей исследователи M. T. Corkin, E. R. Peterson, A. M. Henderson, K. E. Waldie, E. Reese, S. M. Morton выявили пользу совместного просмотра с родителями экранных носителей с последующим диалогом и обсуждением мнений [13]. Родительская поддержка, по мнению ученых S. Perone, A. J. Anderson, P. D. Zelazo, также положительно влияет на социальную адаптацию и активность детей во время сетевых компьютерных игр [15]. Ученые A. Ventouris, C. Panourgia, S. Hodge изучили ключевую роль не только родителей в поддержке активности и инициативности детей в группе сверстников, но и педагогов [22].

Вместе с тем, представленные выше исследования касаются коммуникативного аспекта поведения, тогда как в нашем понимании этот

аспект является лишь критерием социальной активности и представляется более узким по отношению к ней.

Касаемо таких научных категорий как «культурные практики», «синергетический подход», «событийно организованное образовательное пространство» и «социально-преобразовательная деятельность», в зарубежных публикациях обнаружить не удалось.

Рассмотрим педагогические средства развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста в отечественной научной литературе. Н. А. Беликова, Е. В. Маркова, А. А. Погодина в своих исследованиях понимают истоки активности личности в мотивационно-потребностной сфере человека и разрабатывают педагогические технологии развития социальной активности детей посредством ситуаций-задач и аксиологического подхода. Условие реализации данной технологии – наличие этого качества у самих педагогов, работающих с детьми. Педагог также должен хорошо владеть информацией о ситуации и событиях, происходящих в современном мире и обществе и обладать высоким уровнем информационной культуры [1]. О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова в качестве эффективных средств формирования социальной активности выделяют вовлечение детей в проектную деятельность с соблюдением речевого и цифрового этикета, а также утверждают, что личность дошкольника более успешна и активна, если способна эффективно коммуницировать, взаимодействовать с другими людьми, объективно воспринимать информацию, адекватно реагировать на происходящие изменения [10].

Обратимся к рассмотрению понимания сущности, особенностей и специфики организации культурных практик в дошкольной образовательной организации. Понятие «культурная практика», в целом, является интегративным, направленным на личностное развитие ребёнка. О. Д. Ульзутуева и др. относят культурную практику к видам детской деятельности: проектной, познавательной, творческой, где ребёнок имеет возможность познакомиться с интересующей его информацией и освоить культурные

способы деятельности [9]. Пашкевич Т.Д. рассматривает культурную практику как вид самостоятельной деятельности в комфортных условиях, раскрывающих социально и личностно значимые умения для формирования индивидуального уникального опыта [4].

Рассмотрим обоснованность применения синергетического подхода в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях.

Н. Т. Торманов и др. изучал специфическое действие синергетического подхода в условиях дистанционного образования. По его мнению, синергетика обеспечивает функционирование человека как, одновременно, биологического и интеллектуального существа, то есть координирует и поведение человека, и его интеллектуальную деятельность. В совместной деятельности и речевом общении обеспечивает параллельность и синхронизированность действий субъектов образования [8]. М.А. Сатыбекова считает, что взаимопроникновение естественных и общественных наук становится сегодня мощным методологическим орудием для использования синергетического подхода при изучении механизмов созидания и творчества, средством гуманизации образования, а также движущей силой универсального эволюционного мировоззрения [6]. Н.О. Маткеримов и Б.А. Джунушалиева делают упор на открытости системы образования и применимости синергетического подхода, однако авторы подчеркивают, что для его эффективности важно учитывать природу человека и психологические механизмы его деятельности. Уровень творческого решения обучающимися нестандартных задач выше при организации педагогом соревновательной деятельности, когда требуются алгоритмическое мышление, самостоятельность, компетенции и личностный потенциал [3].

В своих исследованиях А.М. Сукиасян рассматривала возможность применения синергетического подхода к формированию игротехнической компетенции современного педагога, использующего в своей работе интеграцию классических и инновационных образовательных технологий и синергию их видового взаимодействия в условиях цифровизации образования



[7]. В нашем исследовании эта позиция автора важна с точки зрения выявления синергетического эффекта при использовании педагогом технологии событийности, содержащей интеграцию традиций и инноваций в образовательной деятельности и синергию видového взаимодействия культурных практик, направленных на развитие у дошкольников социальной активности (творческой мастерской, исследовательского квеста, игрового имитационного моделирования, проектирования, коллекционирования, студийной работы) как условия когнитивно-эмоционального развития дошкольников в эпоху цифровой повседневности.

Уточним понятия видového разнообразия культурных практик, входящих в создаваемое нами событийно организованное образовательное пространство совместной деятельности детей и взрослых, направленных на развитие у детей дошкольного возраста социальной активности в процессе реализации синергетического подхода.

1. Творческая мастерская – форма организации различных направлений (художественной, театральной, игровой, сувенирной, архитектурной) партнёрской деятельности детей дошкольного возраста и мастера-педагога, побуждающего детей к самостоятельной работе, поощряющего активность без принуждения, контроля или обязательного включения ребенка в отдельное направление деятельности, в процессе которой формируется ощущение свободы самовыражения, возможность взаимодействовать с другими участниками и непринужденно беседовать на разные вопросы, и также возможность выбора предпочтений по увлечениям и условиям выполнимости [12].

2. Исследовательский квест – вид образовательной интерактивной деятельности (игра-квест, медиа-квест, квест на природе, комбинированные варианты), не имеющей четкой структуры, не ограниченной сроками, количеством участников и пространством, не требующей конечного продукта и оценивания результатов, при которой дети являются субъектами деятельности, используют собственный опыт и одновременно обогащают его.

Исследовательский квест направлен на решение проблемных ситуаций, способствующих развитию умений работать с различными источниками информации, повышению уровня мотивации и познавательного интереса к самостоятельному поиску, освоению целостной картины мира, развитию навыков самоанализа информационных потребностей; регулятивных свойств личности, навыков коммуникации и совместной работы, творческих начал личности, что существенно профилактирует зависимость от гаджетов [11].

3. Игровое имитационное моделирование – технология формирования познавательной и социальной активности, содержащая совокупность упражнений, с целью анализа ситуаций и имитации тех или иных трудовых действий и приемов, ответственность за их последствия и представление результатов, акцентирующих внимание на синергии взаимодействия обучающихся, стремящихся к получению высоких результатов деятельности, открывающих уникальные возможности для самореализации при осмыслении результатов сотрудничества. Игровое имитационное моделирование позволяет формировать у обучающихся профессионально–ориентированное мышление, самостоятельность, творчество, предпринимательские способности, лидерские качества, аргументационные умения и умения ориентироваться в быстро меняющейся ситуации [7].

4. Проектирование – уникальная форма организации совместной деятельности детей и взрослых, реализующая дидактические принципы связи обучения с жизнью, единства совместной деятельности и диалогического общения, которая позволяет педагогам вовлечь родителей, объединить детей с целью планирования совместной деятельности, выстраивания межличностных отношений, сотрудничества с партнерами, нацеленными на общий результат. Проектирование позволяет ребёнку обогатить свой опыт, укрепить уверенность в своих силах, почувствовать себя нужным, формирует способность принимать самостоятельные решения, договариваться с другими участниками проектной группы [5].

5. Коллекционирование – форма активности детей, основанная на классификационной работе исследовательского характера по освоению родовидовых отношений объектов и предметов, где систематизированное собрание и изучение каких-либо объектов даёт возможность развития умений поиска оснований для группировки и систематизации какого-либо множества однородных объектов [4].

6. Студийная работа – форма организации творчества ребёнка, его художественного мышления и мастерства в выборе оригинальных замыслов, техник. Студия представляет собой специально оборудованную, многофункциональную и оформленную комнату, наполненную положительной эмоционально-творческой атмосферой, обеспечивающей комплексное развитие дошкольников в сотрудничестве со сверстниками и взрослым, не ограничивающее свободу и активность детей, поощряющее творческое воображение, осознанное переживание и воплощение своего настроения и отношения к окружающему миру [2].

Таким образом, результаты отечественных исследований существенно дополняют и расширяют знания о педагогических средствах развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста, пониманию сущности, особенностей и специфики организации культурных практик в дошкольной образовательной организации.

Однако, в проанализированных работах отсутствует описание такого методологического инструмента, как синергетический подход, который возможно реализовать при соблюдении принципов комплексно-тематического планирования, витагенности, психологического комфорта, свободы выбора и самовыражения, сотрудничества, вариативности, интегративности, творчества, непрерывности.

Исходя из проведенного теоретического анализа и методологических изысканий, целью статьи стало выявление и обоснование синергетического эффекта при создании событийно организованного пространства совместной деятельности детей и взрослых в процессе организации различных видов и

форм культурных практик, направленных на развитие у детей дошкольного возраста активности и инициативности в социально-преобразовательной деятельности.

**Методология исследования.** Методологической основой исследования стал синергетический подход, а также теоретические и эмпирические методы исследования. Анализ проблемы позволяет утверждать, что применение синергетического подхода влечёт за собой ориентацию дошкольников на сотрудничество, содействие, созидание в условиях социальной среды, определяющей проектирование индивидуальных маршрутов саморазвивающейся личности ребёнка.

Принципами реализации событийно организованного пространства совместной деятельности детей и взрослых в процессе организации различных видов и форм культурных практик для нас стали: витagenность, психологический комфорт, свобода выбора и самовыражения, сотрудничество, вариативность, интегративность, творчество, непрерывность. При отборе содержания культурных практик системообразующим определился принцип комплексно-тематического планирования.

Необходимо также отметить, что синергетический подход и принципы как стратегия и тактика становления социальной активности детей старшего дошкольного возраста в социально-преобразовательной деятельности применялись в совокупности с различными видами и формами культурных практик, таких как творческая мастерская, исследовательский квест, игровое имитационное моделирование, проектирование, коллекционирование, студийная работа и др.

Для получения экспериментальных данных применялись такие психодиагностические методы и методики, как структурированное наблюдение за детьми в коллективной деятельности, тест «Изучение социальных эмоций», тест «Изучение действенности общественного и личного мотива» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие 56 детей старшего дошкольного возраста, посещающих детские образовательные организации г. Челябинска (средний возраст 6 лет, 4 месяца).

Исследование проводилось в группе во время реализации различных видов и форм культурных практик, описанных нами выше. Для начала были определены критерии и показатели социальной активности дошкольников, которые являются специфическими индикаторами ожидаемого синергетического эффекта и которые подлежат диагностике (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели социальной активности детей дошкольного возраста как индикаторы синергетического эффекта

Критерии	Показатели
Межличностное взаимодействие	- проявляют ли социальные эмоции* - умеют ли работать в команде; - умеют ли убеждать, аргументировать; - осуществляют ли взаимопомощь и сотрудничество
Инициативность	- количество транзакций в контексте решаемой ситуации; - направленность на оптимальное решение; - предлагают ли средства для осуществления деятельности - способны ли действовать по собственному замыслу
Вовлеченность	- проявляют ли устойчивость интереса к деятельности; - наличие социальных мотивов** - исполнительность; - ответственность

\* тест «Изучение социальных эмоций» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

\*\* тест «Изучение действенности общественного и личного мотива» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

В таблице представлено три критерия и четыре показателя на каждый из них. Межличностное взаимодействие традиционно понимается как интерактивный компонент общения, предполагающий умение сотрудничать, обмениваться целенаправленными действиями и выстраивать диалог. Инициативность подразумевает внешнюю активность, которая сопровождается наблюдаемыми признаками, такими как – частота обращений

к партнеру в заданной ситуации, умения инициировать способы решения проблемы, смелость и самостоятельность. Под вовлеченностью мы понимаем эмоциональное и интеллектуальное состояние, сопровождающее процесс деятельности, в котором ребенок стремится выполнить задание как можно лучше, достичь результатов.

В процессе наблюдения педагогом велся протокол, где фиксировались представленные показатели. Каждый показатель имеет свой вес, так, если показатель не выражен – ребенок получает 0 баллов, если слабо выражен – 1 балл, выражен – 2 балла. Таким образом, максимальное значение, которое можно набрать по критерию – 8 баллов. Критерий имеет высокий показатель, если ребенок набрал 6-8 баллов, средний показатель – 3-5 баллов и низкий показатель – 0-2 балла.

**Результаты.** На рисунках 1-2 представлены результаты наблюдения до и после внедрения комплекса культурных практик, таких как творческая мастерская, исследовательский квест, игровое имитационное моделирование, проектирование, коллекционирование, студийная работа.

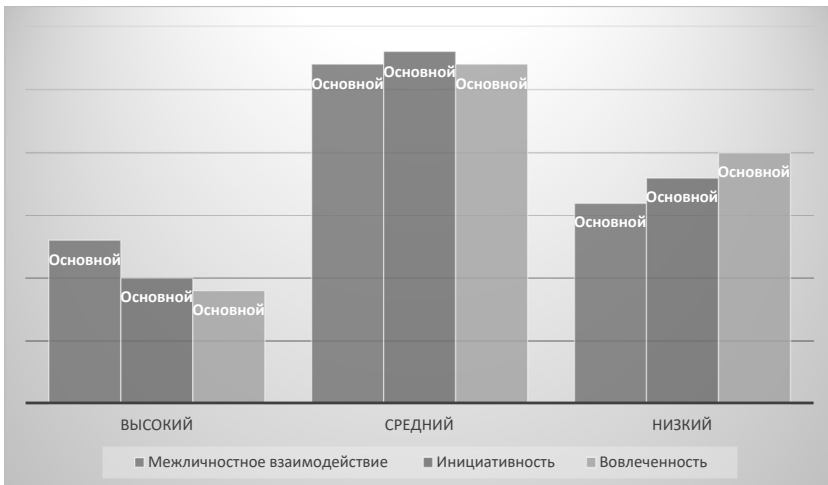


Рис. 1. Результаты наблюдения до внедрения комплекса культурных практик с применением синергетического подхода

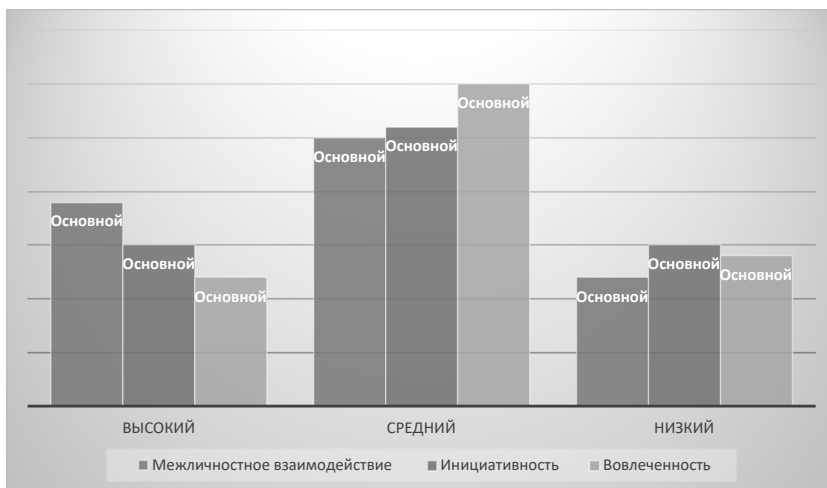


Рис. 2. Результаты наблюдения после внедрения комплекса культурных практик с применением синергетического подхода

Как видно на гистограммах, по результатам исследования уровня развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста, полученным на начальном и итоговом этапах, видно, что проведённая работа дала положительные результаты. Количество детей с низким уровнем развития существенно снизилось, в особенности по показателю «вовлеченность» ( $T_{\text{эм}}=49$ ;  $p \leq 0,05$ ). Количество детей со средним уровнем осталось практически на прежнем уровне. Количество дошкольников с высоким уровнем увеличилось, однако, эмпирические значения по критериям «инициативность» и «вовлеченность» не попали в зону значимости, тогда как критерий «межличностное взаимодействие» имеет достоверный положительный сдвиг ( $T_{\text{эм}}=63$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Такие показатели, как «проявление социальных эмоций» и «наличие социальных мотивов» дополнительно проверялись с помощью методик, позволяющих оценить, насколько у ребенка действенны личные и общественные мотивы, что имеет значение в контексте нашей цели исследования.

Проявление социальных эмоций изучалось с помощью беседы. Вопросы беседы включали анализ ситуации, где ребенку предлагалось ее завершить (например, «Маша и Света убирали игрушки. Маша быстро сложила свои кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Молодец, Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?»). При обработке результатов особое внимание уделялось не столько правильности ответа, сколько мотивам выбора варианта поведения. Таким образом, мы получаем возможность сделать вывод о сформированности социальных эмоций и их воздействии на поведение детей. Сравнение результатов беседы на констатирующем и контрольном этапах исследования показали тенденцию к повышению значений данного показателя, что может свидетельствовать о важности социальной ориентированности для дошкольников, об умении выражать поддерживающее отношение и способность понимать партнера.

Содержание мотивов поведения и характер их соподчинения в рамках такого показателя, как «наличие социальных мотивов», исследовался с помощью игры-соревнования на точность попадания мяча в цель. Дети делились на подгруппы по желанию, каждая подгруппа могла сделать пять бросков. Воспитатель объяснял, что, если участник команды бросает мяч в красный круг, то баллы начисляются лично ему, если бросает в синий круг, то баллы начисляются команде, если не попадает в цель, то баллы списываются по желанию либо из личных, либо из командных достижений. Результаты наблюдения фиксировались в протоколе и анализировались на предмет выявленных мотивов поведения. Исследование данного показателя продемонстрировало существенную разницу между результатами констатирующего и контрольного этапов в сторону улучшения показателя. Оценка достоверности сдвига подтвердилась расчетом Т-критерия Вилкоксона ( $T_{эмп} < T_{кр}$ ;  $p < 0,01$ ). Полученное значение говорит о сформированности такого показателя, как «наличие социальных мотивов» и свидетельствует о том, что дети после реализации комплекса культурных



практик в условиях событийно организованного образовательного пространства совместной деятельности детей и взрослых, демонстрируют доминирование общественных мотивов и ценности и осмысленности правил поведения в общении. Данный метод так же позволил проследить связь мотивов поведения каждого ребенка с особенностями межличностных отношений детей.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии социальной активности и зафиксировать синергетический эффект создания событийно организованного образовательного пространства совместной деятельности детей и взрослых при реализации комплекса различных видов и форм культурных практик. Выявленные изменения дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что реализация синергетического подхода и внедряемый в образовательный процесс комплекс приемов, способствуют эффективному становлению социальной активности дошкольников как условия когнитивно-эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности.

**Заключение.** Теоретические и практические результаты проведенного исследования заключаются в том, что анализ имеющихся отечественных и зарубежных публикаций актуализировал проблему поиска эффективных средств становления социальной активности дошкольников как условия когнитивно-эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности.

На основании проведенного экспериментального исследования авторами сделан ряд выводов.

1. В эпоху цифровой повседневности происходит трансформация коммуникативных процессов и социальных отношений. Педагогами и психологами отмечается естественное снижение роли непосредственного прямого общения и, как следствие, утрата навыков партнерских взаимоотношений, сотрудничества, социальной активности вне информационно-коммуникационных технологий. Данный вывод стал

основополагающим для определения стратегии исследования развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста как условия когнитивно-эмоционального развития обучающихся в эпоху цифровой повседневности.

2. Авторами предложен и теоретически обоснован синергетический подход как стратегия становления социальной активности детей старшего дошкольного возраста в социально-преобразовательной деятельности на основе создания в детском саду событийно организованного пространства совместной деятельности детей и взрослых, включающего совокупность культурных практик. С помощью психолого-педагогического эксперимента, с опорой на синергетический подход и принципы комплексно-тематического планирования, реализованы культурные практики в процессе становления социальной активности как условия когнитивно-эмоционального развития дошкольников в эпоху цифровой повседневности.

3. Модуляция компонентов системы применения различных видов и форм культурных практик с использованием синергетического подхода способствует становлению социальной активности детей старшего дошкольного возраста как условия когнитивно-эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности. Ведущим звеном являются инновационные механизмы и средства воспитания, при этом они должны быть комплексными, скоординированными в пространстве и времени, последовательными, конгруэнтными, непрерывными.

4. Теоретическое и экспериментальное исследование подтвердило достоверность и обоснованность реализации синергетического подхода при использовании педагогом технологии событийности, содержащей синергию видового взаимодействия культурных практик, направленных на становление у дошкольников созидательной социальной активности в социально-преобразовательной деятельности через агентов социализации, речевое общение, положительные взаимоотношения и партнёрство, амплификацию творческого опыта в социально-преобразовательной деятельности.

5. В процессе организации совокупности различных видов и форм культурных практик дети становятся субъектами деятельности, применяют собственный витагенный опыт и одновременно обогащают его.

Все это свидетельствует о том, что синергетический подход является эффективным методологическим инструментом в дошкольном образовании и социально-преобразовательной деятельности, а реализация разнообразных видов и форм культурных практик, представляющих событийно организованное образовательное пространство совместной деятельности детей и взрослых позволяют существенно повысить уровень социальной активности детей старшего дошкольного возраста как условия когнитивно-эмоционального развития ребенка в цифровую эпоху.

#### **Список литературы**

- 1) Беликова Н.А., Маркова Е.В., Погодина А.А. Сущность и условия реализации технологии формирования основ социальной активности дошкольников // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 6(90). – С. 23-29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42417559>
- 2) Котлякова Т.А., Колесникова Е.А. Развитие изобразительного творчества старших дошкольников: возможности студийной формы работы // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 2(24). – С. 38-44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35426612>
- 3) Маткеримов Н.О., Джунушалиева Б.А. Использование синергетического подхода к электронному обучению в высших учебных заведениях // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2020. – № 10. – С. 211-215. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45616376>
- 4) Пашкевич Т.Д. Культурные практики как средство развития самостоятельности и активности детей дошкольного возраста // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». – 2021. – № 1(6). – С. 191-197. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45662584>
- 5) Прокопьева З.И., Сивцева П.В. Метод проекта как способ развития познавательной активности мальчиков старшего дошкольного возраста //

- Народное образование Якутии. – 2022. – № 3(124). – С. 90-92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53326966>
- 6) Сатыбекова М. А. Синергетический подход в биологическом образовании // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2022. – № 8. – P.224-225. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49996187>
  - 7) Сукиасян А.М. Педагогическая синергетика как составляющая личностно ориентированного обучения в современной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2020. – № 3(42). – С. 13-18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44011593>
  - 8) Торманов Н.Т., Бакирова А.С., Манакбаева У.Е. Специфики дистанционного образования с применением синергетического подхода обучения // Вестник Казахского национального университета. Серия Педагогические науки. – 2021. – № 1(66). – С. 159-169. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46587614>
  - 9) Ульзутуева О.Д., Гармаева И.С., Тудупова А.Б. Организация культурных практик в образовательном процессе дошкольной образовательной организации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 2. – С. 139-145. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48569302>
  - 10) Филиппова О.Г., Батенова Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования информационно-языковой компетентности у детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях эмоциогенной нестабильности общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 29–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44817632>
  - 11) Хоменко Е.В. Исследовательское обучение: к вопросу конститутивных признаков понятий «исследовательская деятельность», «исследовательские умения» // Гуманитарная парадигма. – 2021. – № 4(19). – С. 79-87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47387992>
  - 12) Шинкарева Н.А., Тыхенова В.А. Творческая мастерская как средство развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста

- // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 18.–26.  
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48418681>
- 13) Corkin M. T., Peterson E. R., Henderson A. M., Waldie K. E., Reese E., Morton S. M. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2021. – Vol. 73. – P. 101237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101237>
  - 14) Ivanova N., Timoshina E. Principles of Formation of Foundations of Senior Preschool Children’s Social Activity *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 146. – P. 385–389. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.135>
  - 15) Perone S., Anderson A. J., Zelazo P. D. The influence of parental guidance on video game performance, exploration, and cortical activity in 5-year-old children // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 60. – P. 101126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.10112>
  - 16) Polinsky N., Flynn R., Wartella E. A., Uttal D. H. The role of spatial abilities in young children’s spatially-focused touchscreen game play // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 57. – P. 100970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100970>
  - 17) Resendes T., Benchimol-Elkaim B., Delisle C., René J.-L., Poulin-Dubois D. What I know and what you know: The role of metacognitive strategies in preschoolers’ selective social learning / *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 60 (101117). – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088520142100112X>
  - 18) Sharifian N., Sol K., Zahodne L. B., Antonucci T. C. 7.04 - Social relationships and adaptation in later life // *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*. – 2022. – Vol. 7. – P. 52–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00016-9>
  - 19) Shoshani A. From virtual to prosocial reality: The effects of prosocial virtual reality games on preschool Children's prosocial tendencies in real life environments / *Computers in Human Behavior*. 2023. – Vol. 139 (107546). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107546>

- 20) Sticker R. M., Christner N., Pletti C., Paulus M. The moral self-concept in preschool children: Its dimensions and relation to prosocial behaviors / *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 58 (101033). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101033>
- 21) Tu Ch., Nurymov Ye., Umirzakova Z. Building an online educational platform to promote creative and affective thinking in special education // *Thinking Skills and Creativity*. – 2021. – Vol. 40. – P. 100841. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100841>
- 22) Ventouris A., Panourgia C., Hodge S. Teachers 'perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviors // *International Journal of Educational Research Open*. – 2021. – Vol. 2. – P. 100081. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100081>
- 23) Viana A. G., Trent E. S., Haley C. E., Raines E. M. Outcome findings and issues in psychotherapy with children and adolescents: internalizing disorders // *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*. – 2022. – Vol. 5. – P. 25–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00046-7>
- 24) Wei X., Jiang H., Wang H., Geng J., Gao T., Lei L., Ren L. The relationship between components of neuroticism and problematic smartphone use in adolescents: A network analysis // *Personality and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 186, Part A. – P. 111325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111325>
- 25) Xiao S.X., Hanish L.D., Malouf L.M., Martin C.L., Lecheile B., Goble P., Fabes R.A., DeLay D., Bryce C.I. Preschoolers' interactions with other-gender peers promote prosocial behavior and reduce aggression: An examination of the Buddy Up Intervention / *Early Childhood Research Quarterly*. – 2022. – Vol. 60. – P. 403-413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.004>

## ГЛАВА 2

### Реализация нарративного подхода в процессе развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста

*Аннотация.* В главе обосновывается актуальность выявления и развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с помощью инновационного метода рефлексивной беседы; представлен теоретический анализ основных идей по проблеме социальных эмоций и социальной компетентности в контексте развития саморегуляции и навыков взаимодействия, а также роль родителей в этом процессе. Цель – определить эффективность развития отдельных показателей социальных эмоций, таких как эмоциональная экспрессивность и саморегуляция, с помощью рефлексии.

Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста; а также диагностические методы, включающие беседы, наблюдение («Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В.М. Холмогоровой и Е.О. Смирновой), тестирование (методика на определение способности ребенка 3–7 лет к оценке психических состояний другого человека Р.М. Чумичевой), анализ ситуаций, методы статистической обработки данных (критерий  $\varphi$  – угловое преобразование Фишера). В исследовании приняли участие 68 дошкольников. Авторами обосновано, что изучение эмоциональной экспрессии и регуляции эмоций детей старшего дошкольного возраста важно для понимания и выбора технологий, с помощью которых можно сформировать конструктивные навыки взаимодействия. Определена взаимосвязь между социально-эмоциональной компетентностью детей старшего дошкольного возраста и рефлексивной беседой. Доказано, что умения детьми регулировать

собственные эмоции способствует повышению их общей социальной компетентности. В результате сравнения данных первичной и вторичной диагностик экспериментальной и контрольной групп по установленным нами показателям: оценка психических состояний другого человека, инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон, выявлено, что наибольшие (значимые) изменения наблюдаются в ЭГ, тогда как в КГ все изменения незначительны (статистически не достоверны).

Экспериментальное исследование влияния рефлексивной беседы на развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции позволило установить причинно-следственную связь между показателями социально-эмоциональной компетентности и конструктивным алгоритмом рефлексивной беседы. Подчеркивается, что стиль родительского воспитания способствует либо препятствует развитию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что существует взаимосвязь между социально-эмоциональной компетентностью детей старшего дошкольного возраста и саморефлексией, а развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции возможно с помощью такого инструмента как рефлексивная беседа.

**Ключевые слова:** социальные эмоции, социальная компетентность, эмоциональная компетентность, эмоциональная экспрессия, саморегуляция, рефлексивная беседа.

**Введение.** Эмоциональная компетентность детей является ключевым набором навыков в раннем детстве, способствующим развитию у детей социальных навыков и влияющим на риск их дезадаптации. Эмоциональная компетентность в раннем детстве заключается в способности детей выражать и регулировать эмоции в соответствии с ожиданиями родителей / общества, а также способности детей понимать причины и следствия своих собственных эмоций и эмоций других людей. Социальную компетентность в раннем



детстве лучше всего понимать, как способность детей участвовать в социальном взаимодействии, достигать социальных целей, заводить и поддерживать дружеские отношения и добиваться признания сверстниками. Эмоциональная компетентность лежит в основе социальной компетентности детей, так как успешное социальное взаимодействие требует, чтобы дети умели выражать и регулировать свои эмоции, и адекватно реагировать на эмоции и поведение окружающих.

Дети с низкой эмоциональной компетентностью и отсутствием социальных навыков испытывают больше трудностей в формировании отношений со сверстниками. Отношения между родителями и детьми – это первый контекст, в котором дети узнают об эмоциях, и представляют собой репетиционную площадку для развития эмоциональных навыков у детей. Множество эмпирических работ связывают социальную, эмоциональную и поведенческую адаптацию детей, как с точки зрения компетентности, так и с точки зрения дезадаптации, рассматривая качество взаимодействий детей как результат воспитания родителей в период раннего детства [1; 2; 3].

Например, теплое, отзывчивое и чуткое родительское воспитание способствует эмоциональному, социальному и даже когнитивному развитию детей в дошкольный период. Одобрение со стороны родителей в позитивной аффективной среде создает благоприятную почву для отсутствия причин возникновения проблем во взаимодействиях, в то время как родительская невосприимчивость способна привести к задержке в социально-эмоциональном развитии ребенка и проблемами поведения [4; 5].

Хотя реакция родителей на эмоции детей может быть частью их общего стиля воспитания, такое поведение родителей, связанное с эмоциями, обычно концептуализируется как часть эмоциональной социализации родителей. Родители социализируют эмоции детей посредством своих реакций на их эмоции, демонстрируя модель выражения и регулирования эмоциональных состояний [6]. В данном контексте можно сделать вывод о том, что специально организованный процесс по формированию эмоциональной компетентности

(понимать эмоции, управлять ими, и выражать их в различных ситуациях), способствует развитию социальной компетентности и снижает риск эмоциональной / поведенческой дезадаптации у детей. С другой стороны, в ряде исследований утверждается, что родители, стиль общения которых не способствуют развитию эмоциональной компетентности детей, скорее всего, будут иметь детей с более слабыми социальными навыками и большей эмоциональной / поведенческой дезадаптацией [7; 8].

Говоря об эмоциональной компетентности в старшем дошкольном возрасте, следует отметить, что уровень развития данной сферы уже предполагает способность ребенка распознавать и понимать свои эмоции и эмоции других людей, а также способность регулировать, выражать и использовать свои эмоции социально приемлемыми, адаптивными способами [3; 9; 10].

В настоящем исследовании мы расширим понимание социальных эмоций дошкольников путем более частного изучения отдельных показателей эмоциональной экспрессивности и саморегуляции с помощью рефлексии.

Социальные эмоции – эмоции, которые проявляются при взаимодействии, в процессе общения с другими людьми, способствуют установлению контакта. Под эмоциональной экспрессивностью мы понимаем способ вербального и невербального выражения эмоций, посредством которого дети сообщают о своих чувствах окружающим, а также это ключевой аспект эмоциональной компетентности дошкольника. Чтобы дети могли успешно участвовать в межличностной коммуникации и формировать отношения, необходимые для позитивного социального опыта, они должны научиться проявлять и получать эмоциональные сообщения способами, которые понятны им самим и окружающим.

Информация, которую дети передают другим людям об эмоциях и которую они получают в эмоциональных сообщениях от окружающих, способна «менять правила игры» в контексте социальных взаимодействий. Дети, сверстники и педагоги которых считают более социально

компетентными, эмоционально позитивны, имеют соответствующие реакции на эмоциональные ситуации и считаются более адаптированными в социуме [11; 12]. Таким образом, в рамках данного исследования одной из задач стало изучение способов выражения детьми положительных и отрицательных эмоций во время взаимодействия со сверстниками.

Вторым ключевым аспектом эмоциональной компетентности для нас является регулирование эмоций, как система контроля переживаемых и / или выражаемых детьми эмоций. Дети могут испытывать и/или выражать положительные или отрицательные эмоции, которые требуют или не требуют регулирования в зависимости от конкретного контекста. Дошкольники сталкиваются со многими ситуациями, требующими регуляции эмоций, особенно во время пребывания в дошкольном учреждении в виду того, что им необходимо следовать указаниям педагога, осуществлять обмен информацией, ожидать и выполнять задания, которые они, возможно, не хотели бы выполнять, – все это требует формирования навыков регулирования эмоций. Как мы предполагаем, дошкольники, которые успешно справляются с задачей регулирования эмоций, лучше адаптируются в дошкольном учреждении.

Сбалансированное соотношение между обсуждением проблем, связанных с эмоциями, и передачей содержания речи с модулированной эмоциональностью, поддерживает эффективную коммуникацию и расширяет возможности социальной регуляции эмоционального переживания. Таким образом, речевые навыки ребенка положительно отражаются на регулировании им эмоций [13; 14; 15]. В нашем исследовании мы уделяем особое внимание регуляции эмоций старшими дошкольниками посредством разговора – беседы о чувствах, которые испытал ребенок во время экспериментального эмоционально насыщенного воздействия. Не смотря на всю сложность описанных механизмов рефлексивной деятельности, ее реализация у детей 6-7 лет вполне возможна. В частности, этот процесс нами описан в исследовании, посвященном развитию критического мышления как

элемента информационной культуры дошкольников. За основу был взят алгоритм ведения рефлексивной беседы Б. Островского [16].

Умения детьми регулировать собственные эмоции способствует повышению их общей социальной компетентности, а также соответствует требованиям возрастных возможностей. При этом регуляция эмоций у ребенка старшего дошкольного возраста не всегда успешна, особенно в групповых взаимодействиях. Дети с эмоциональной *дисрегуляцией* управляют своим состоянием неконструктивными способами, которые снижают их возможности успешно адаптироваться среди сверстников. Именно поэтому *дисрегуляцию* эмоций мы рассматриваем не как отсутствие способности к регулированию эмоций, а лишь как применение ребенком неудачного способа регуляции.

Как отмечает Вербовская В. С., нарушение регуляции эмоций является еще более сильным предиктором негативных оценок сверстников, чем само по себе выражение негативных эмоций, поскольку дезориентирует собеседника. Кроме того, нарушение регуляции эмоций напрямую связано с конфликтными ситуациями, часто возникающими со сверстниками, а значит и низким уровнем социальной адаптации [17]. В настоящем исследовании мы акцентируем свое внимание на некоторых аспектах поведения ребенка в ситуации эмоционально негативных взаимодействий со сверстниками, как на показателях нарушения регуляции эмоций дошкольника.

На сегодняшний день в образовательном процессе в качестве инновационного метода часто встречается концепция социально-эмоционального обучения (SEL), в сущности – технология развития гибких навыков (*soft-skills*). Задачи социально-эмоционального обучения, формулируемые для детей дошкольного возраста, сосредоточены на поддержании их позитивного участия в физической, социальной и интеллектуальной активности через управление эмоциями [18].

Изучение эмоциональной экспрессии и регуляции эмоций детей старшего дошкольного возраста важно для понимания и выбора технологий, с

помощью которых можно сформировать конструктивные навыки взаимодействия и, как следствие, добиться успешной социальной адаптации дошкольника. С учетом вышесказанного, гипотезой исследования является предположение о том, что развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого инструмента как рефлексивная беседа.

Обращение к эмоциональной рефлексии обусловлено центральным местом в ней чувств и эмоций, окрашивающих восприятие человеком себя, других и социального мира [19; 20]. В исследовании J. Ross указывается на то, что эмоциональная рефлексия формируется в дошкольном возрасте и связана с социальными эмоциями (например, эмпатической заботой), а также эти социальные эмоции могут использоваться ребенком в выборе социально одобряемого поведения [21].

Таким образом, чувства и эмоции влияют на степень проявленности реакций в *социальном взаимодействии*, отражаясь на характере рефлексивно отслеживаемых действий и в принятии решений. Такое видение эмоциональной рефлексии позволяет констатировать наличие тесной *взаимосвязи* с механизмом контроля и упорядочивания эмоций, а также формированием самой рефлексивности, как черты личности. Корректность данной идеи обосновывается выводом, сформулированным S. Kleinman и M.A. Sorp, согласно которому «...деятельность, выполняемая без осознания своих эмоций, в конечном итоге окажется под их влиянием, в большей или меньшей степени» [22].

Практика рефлексивного повествования (в нашем случае «рефлексивной беседы»), представлена размышлениями о себе и других, в результате чего образуется новый нарратив, как социальное проявление когнитивной обработки [23]. В основе такого «превращения» лежит рефлексивный механизм, позволяющий старшему дошкольнику «получить доступ к новому пониманию», с помощью которого он становится способным размышлять о

процессах взаимоотношений, касающихся его самого, понимать последствия своих действий в интерсубъективном контексте [24].

Как показывают исследования, навыки элементарной рефлексии наблюдаются уже в дошкольном возрасте [25; 26]. Очевидно, что пока это первичные формы самоанализа и самопонимания, представляющие собой критерии персонализации и знаменующие вступление ребенка в ответственную социальную жизнь. Представления о себе, транслируемые извне партнерами по общению, смещаются в Образ-Я, ложатся в основу самооотношения и обеспечивают саморегуляцию в социальных контактах.

Ребенок старшего дошкольного возраста в состоянии объяснить влияние внешних факторов, обуславливающих его текущее состояние, однако в большинстве случаев испытывает затруднение в вербальном выражении внутренних смыслов, которыми обусловлено его поведение в социуме. В ходе диалога дошкольник описывает лишь внешние «атрибуты» и последствия своих действий, детерминированных глубинными значениями, остающиеся за пределами вербальных высказываний [27], истоки которых иногда находятся вне пределов его субъективной реальности, а значит, не до конца поняты даже им самим.

В этом случае инициирование конструктивного взаимодействия практически невозможно. В качестве трансформационного инструментария, способного помочь дошкольнику 6-7 лет выразить свое мировидение [28], обладающее огромными потенциальными возможностями для достижения долговременных изменений, выступает *рефлексивная беседа*. Такой диалог представляет собой форму управляемого самоанализа, посредством которого его участники говорят о себе, своих потребностях и ценностях, рассматриваемых в интерактивном режиме через призму конкретной ситуации. Рефлексивная беседа может быть преобразующей, поскольку не только способствует выражению переживаний, ценностей и смыслов участников диалога, но способна помочь им сформулировать для себя и вербально выразить для собеседника все то, что их волнует и почему.

Рефлексивная беседа может быть представлена в качестве инструмента повышения детской сознательности, способного привести к новому восприятию окружающей реальности, так как при рефлексивном рефрейминге дети в диалоге начинают с самих себя, задаваясь вопросом: что «происходящее снаружи» означает для них «внутри», и как это влияет на сложившуюся ситуацию [29; 30].

Предполагалось, что проведение курса рефлексивных бесед с детьми, в ходе которых дошкольники посредством стимульного материала (первая серия: ответить на вопросы экспериментатора; вторая серия: закончить предлагаемые экспериментатором ситуации) научатся понимать свои эмоции и эмоции окружающих. Кроме понимания, постепенно дошкольник научиться регулировать свои эмоции, что положительно отразится на формировании у него социальной компетентности и социальной адаптации в целом.

Рассмотрим исследования зарубежных ученых в русле развития в эмоциональной экспрессивности и саморегуляции как показателей социальных эмоций у детей дошкольного возраста.

Jenna N. Futterer, Rebecca J. Bulotsky-Shearer, Rinatte L. Gruen пришли к выводу о том, что степень вовлеченности детей в учебные мероприятия и сформированность академических навыков (грамотность, язык, математика) зависит от эмоциональной поддержки педагога. Уважительное, теплое и поддерживающее взаимодействие между учителем и ребенком укрепляет положительное отношение детей к обучению грамоте.

Chen Qiu, Kathy Kar-man Shum исследовали связь между стратегиями регуляции эмоций воспитателей, стилями воспитания и эмоциональной компетентностью дошкольников в китайском воспитании родителями, бабушками и дедушками, совместно проживающими в многодетных семьях и непосредственно участвующими в воспитании внуков. Ученые подчеркивают важность того, чтобы лица, осуществляющие воспитание детей, использовали более авторитетное и менее авторитарное поведение родителей в ежедневном

взаимодействии с детьми для развития у дошкольников способности к эмоциональной регуляции.

В свою очередь, ученые Limin Zhang, Shulin Yu, Lianjiang Jiang исследовали эмоциональные переживания китайских педагогов дошкольного образования. Результаты исследования позволили выявить три правила, регулирующие эмоциональный фон воспитателей: умение контролировать эмоции; активное использование эмоций; улыбающееся обслуживание. Исследованием подтверждено, для регуляции эмоций эффективным является применение воспитателями четырех основных стратегий: маскировки, сдерживания, убеждения и освобождения.

Paulo A. Graziano, Katie Hart в своем исследовании оценили преимущества обучения дошкольников с проблемами поведения социально-эмоциональной саморегуляции. Интенсивная программа готовности родителей к школе, а также посещение детьми класса летней подготовительной школы, дополнительно содержащей обучение детей социально-эмоциональным навыкам и навыкам саморегуляции поведения показала эффективность дальнейших академических достижений, умений регуляции эмоций и исполнительном функционировании по сравнению с детьми в других группах. Эти результаты показывают дополнительные преимущества во многих аспектах готовности к школе.

Dana Liebermann, Gerald F. Giesbrecht, Ulrich Müller также исследовали когнитивные и эмоциональные аспекты саморегуляции у дошкольников в процессе подготовки к школе, изучали влияние вербальных способностей на индивидуальные различия в регуляции эмоций у детей дошкольного возраста. Исследованием установлено, что вербальные способности в процессе выполнения детьми логических задач была связана с регуляцией положительных, а не отрицательных эмоций.

Brianna L. Devlin, Alexa Ellis, Tracy M. Zehner, Robert J. Duncan, James Elicker, David J. Purpura, Sara A. Schmitt выявили положительное влияние саморегуляции поведения детей и социальных навыков (часто называемых



навыками, связанными с обучением) на темпы в освоении математических знаний детьми дошкольного возраста.

Elisa Oppermann, Simone Lehl, Lars Burghardt изучали связь между качеством дошкольного образования и социально-эмоциональным развитием детей дошкольного и младшего школьного возраста. Результаты исследования показали, что связь между качеством дошкольного образования и социально-эмоциональным развитием детей зависит от половой принадлежности: более высокое качество дошкольного образования связано с улучшением социально-эмоционального развития в начальной школе. Мальчики, посещающие дошкольные образовательные организации с высоким качеством образования, догнали девочек по своим социально-эмоциональным навыкам ко 2-му классу. Результаты этого исследования подчеркивают важность учета индивидуальных характеристик ребенка в исследованиях качества дошкольного образования.

Liyuan Jia, Zhixian Zhang, Ruoyu Li, Jinhong Zha, Peifei Fang, Haiyan He, Yuhui Wan исследовали материнский стресс, который, по мнению ученых, является важным предиктором социально-эмоциональных проблем у детей. Результаты показали, что стресс матери провоцирует социально-эмоциональные проблемы детей прямо или косвенно, особенно когда у матери и ребёнка конфликтные и зависимые взаимоотношения.

Brianna L. Devlin, Alexa Ellis, Tracy M. Zehner, Robert J. Duncan, James Elicker, David J. Purpura, Sara A. Schmitt выявили, что опыт раннего стресса в неблагополучных семьях может повлиять на развитие мозга детей, в частности на навыки саморегуляции. Авторы исследования в качестве ведущего средства для улучшения саморегуляции детей предлагают упор на музыкальное образование, включающее упражнения на координацию движений и ритмопластику.

Catrinel A. Ștefan, Ingrid Dănilă, Delia Cristescu разработали и оценили эффективность программы профилактики в отношении социально-эмоциональных компетенций детей и родительских практик. Результаты

исследования показали, что программа социально-эмоциональной профилактики способствует повышению социально-эмоциональных компетенций детей и родителей, а также более широкому использованию адаптивных стратегий при регулировании и контроле эмоций.

Таким образом, на основе представленного обзора результатов научных исследований мы изучили взаимосвязь между социально-эмоциональной компетентностью детей старшего дошкольного возраста и рефлексивной беседой, предположив, что развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого инструмента как рефлексивная беседа.

**Методология исследования.** Исследовательской базой послужили ДОО г. Челябинска и Челябинской области. Непосредственно в экспериментальной части исследования приняли участие 68 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) и 4 педагога ДОО, которые выполняли роль экспериментаторов. Все дети были разделены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ, n=34 ребенка) и контрольная группа (КГ, n=34 ребенка).

Различия в организации экспериментальной части исследования заключались в проведении среди детей ЭГ цикла рефлексивных бесед и анализа сказок, предполагая установление эмоциональных взаимодействий для формирования положительных эмоций и навыка регуляция эмоций дошкольником с целью достижения высоких значений в уровне социальной адаптации ребенка. В КГ не были произведены никакие изменения в расписании и организации занятий, проводимых в ДОО.

Все полученные в ходе эксперимента данные были зафиксированы путем занесения значений в протокол «Изучение социальных эмоций». Родители детей имели разный уровень образования: 13% матерей и 15% отцов имели диплом о начальном профессиональном образовании, 36% матерей и 39% отцов – диплом среднего профессионального образования, 38% матерей

и 32% отцов – диплом высшего образования, что свидетельствует о том, что выборка принадлежала преимущественно семьям среднего класса.

Вся экспериментальная часть включала в себя три классических для организации исследовательской деятельности этапа: констатирующий (первоначальная диагностика), формирующий (проведение курса / серии рефлексивных бесед) и контрольный этап (повторная диагностика исследуемых явлений. В рамках *констатирующего и контрольного этапов* экспериментальной деятельности были использованы:

– методика на определение способности ребенка 3–7 лет к оценке психических состояний другого человека Р.М. Чумичевой (низкий, средний и высокий уровни);

– метод наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В.М. Холмогоровой и Е.О. Смирновой (критерии: инициативность; чувствительность к воздействиям сверстника; преобладающий эмоциональный фон).

В рамках формирующего этапа были проведены:

1. Рефлексивные беседы «Изучение социальных эмоций» [31].

В первой серии экспериментатор задает ребенку вопросы (например, нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему? Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему? Как ты поведешь себя, если другой ребенок отобрал у тебя игрушку? Почему? Что ты сделаешь, если тебе подарят не тот подарок, который ты очень хотел? И др.)

Во второй серии ребенку предлагают закончить несколько ситуаций:

• Маша и Света убирали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить, уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

- Петя принес в детский сад новую игрушку – самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

- Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». – Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему? ... и др.

2. Анализ сказок (О. Уайльда «Звездный мальчик», С. Лагерлеф «Путешествие Нильса с дикими гусями», Г. Андерсена «Дюймовочка»).

Сказки как жанр устного творчества способен оказывать комплексное воздействие на психические состояния ребенка через выразительный язык, звучание речи, образы и смыслы формируя позитивный вектор мышления и осознание причинно-следственных связей дошкольником. В процессе бесед по сказкам, экспериментатор зачитывает фрагменты с эмоционально значимыми коммуникативными ситуациями (например, Жук, который оставил Дюймовочку одну; Нильс, который пожертвовал возможностью вернуться в свое прежнее обычное состояние ради спасения друга-гуся и др.) и после задает вопросы о настроении и эмоциональных переживаниях персонажей.

### **Результаты.**

Анализ, обобщение, систематизация и математическая обработка результатов (критерий  $F$  – *угловое преобразование Фишера*), предоставленных экспериментаторами в виде протоколов, позволили сделать соответствующие выводы (рисунки 1-3).

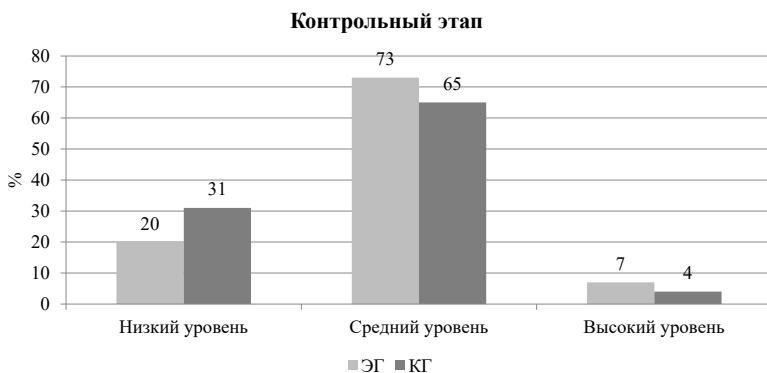
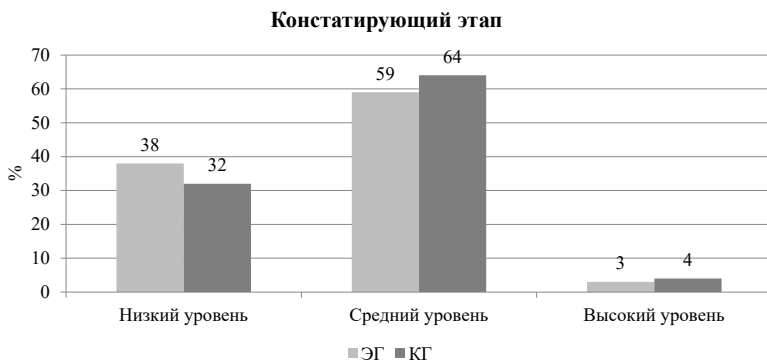
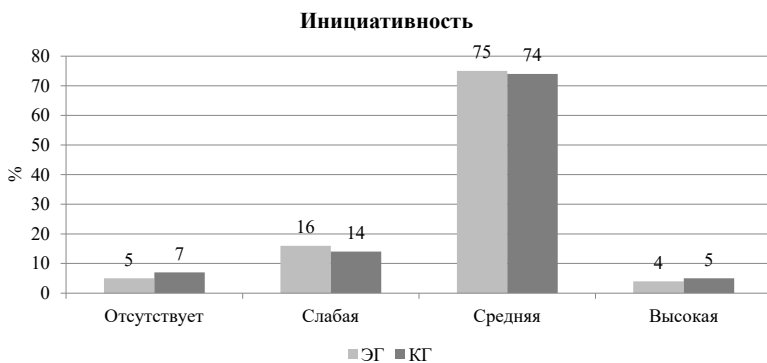
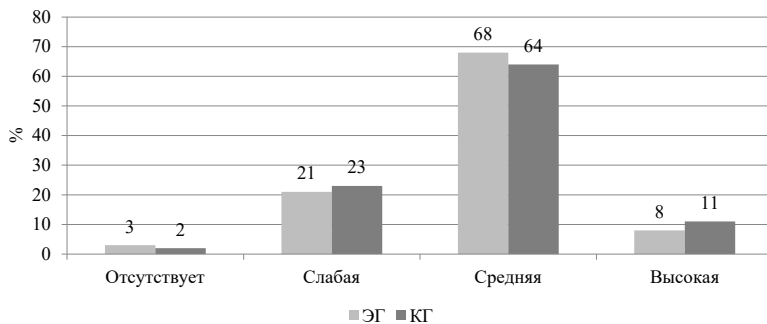


Рис. 1. Результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р.М. Чумичевой на констатирующем и контрольном этапах, %



### Чувствительность к воздействиям сверстников



### Преобладающий эмоциональный фон

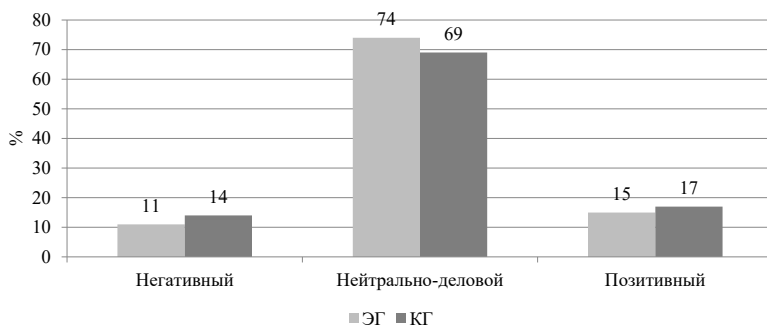


Рис. 2. Результаты по методу наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой на констатирующем этапе, %

### Инициативность

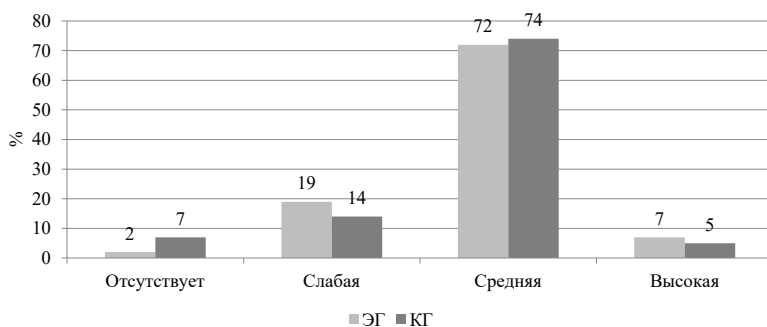




Рис. 3. Результаты по методу наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой на контрольном этапе, %

По представленным в диаграммах результатам становятся очевидными изменения, которые отмечены экспериментаторами у детей ЭГ по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р.М. Чумичевой. Как видно из представленного эмпирического материала, средний уровень на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали ЭГ – 73% (+14); КГ – 65% (+1), а низкий ЭГ – 20 (-18); КГ – 31% (-1). Высокий уровень выявлен в ЭГ – 7% (+4); КГ – 4% (0). Установление статистического соответствия

параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ( $N=5,2684$ ;  $p < 0,05$ );

Анализ результатов наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой на контрольном этапе по параметру «Инициативность» показал следующее: средний уровень зафиксирован у ЭГ – 72% (-3); КГ – 74% (0), низкий в ЭГ – 19% (+3); КГ – 14% (0) детей. Высокий уровень выявлен в ЭГ – 7% (+3); в КГ – 5% (0). В ЭГ у 2% (-1) детей ЭГ и 7% (0) дошкольников КГ выявлено отсутствие сформированности признака. Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ( $\varphi^*=1,44$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Из данных, полученных в ходе педагогического эксперимента и анализа результатов по параметру «Чувствительность к воздействиям сверстников», следует, что средний уровень зафиксирован у ЭГ – 72% (+4); КГ – 64% (0), низкий в ЭГ – в 14% (-7); КГ – 23% (0) детей. Высокий уровень выявлен в ЭГ – 13% (+5); в КГ – 11% (0). В ЭГ у 1% (-2) детей ЭГ и 2% (0) дошкольников КГ выявлено отсутствие сформированности признака. Установление статистического соответствия параметров значимости различий в рамках рассматриваемого показателя продемонстрировало их наличие между группами ( $\varphi^*=1,50$ ;  $p \leq 0,05$ ).

По параметру «Преобладающий эмоциональный фон» нейтрально-деловой уровень продемонстрировали в ЭГ – 71% (-3), в КГ – 71% (+2) детей. Позитивный уровень выявлен в ЭГ – 23% (+8) и КГ – 16% (-1) дошкольников. Негативный уровень был выявлен у детей ЭГ – 6% (-5) и КГ – 13% (-1). В рамках рассматриваемого показателя с помощью критерия  $\varphi^*$  – *угловое преобразование Фишера* – между группами установлено статистическое соответствие параметров значимости различий ( $\varphi^*=1,58$ ;  $p \leq 0,05$ ).

На основании представленного эмпирического материала можно сделать вывод о том, что наибольшие (значимые) изменения наблюдаются в ЭГ, тогда как в КГ все изменения незначительны. Нормальное распределение



и однородность выборки позволили провести двухфакторный дисперсионный анализ с целью проверки гипотезы о том, что развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого инструмента как рефлексивная беседа (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа

Источник вариации	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	P-значение	F-критическое
Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей» Р.М. Чумичевой						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
Метод наблюдения «Первичная ориентировка в реальности детских отношений» В. М. Холмогоровой и Е. О. Смирновой <i>по параметру «Инициативность»</i>						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
<i>по параметру «Чувствительность к воздействиям сверстников»</i>						
Строки	21,46117	69	0,311031	2,816865	1,092309	1,346703
Столбцы	3,060743	4	0,765186	6,929925	2,54805	2,404351
Погрешность	30,47526	276	0,110418			
<i>Итого</i>	54,99717	349				
<i>по параметру «Преобладающий эмоциональный фон»</i>						
Строки	13,7614	69	0,199441	1,452603	0,019333	1,346703
Столбцы	2,593543	4	0,648386	4,722444	0,00106	2,404351
Погрешность	37,89446	276	0,137299			
<i>Итого</i>	54,2494	349				

Первичная диагностика экспериментальной и контрольной групп не выявила существенных различий по установленным нами показателям оценки психических состояний другого человека, инициативности, чувствительности к воздействиям сверстника и преобладающему эмоциональному фону. Однако общие низкие результаты по ним и актуальность данной проблемы, отмеченная в ряде исследований, обусловили необходимость поиска и реализации эффективных методов развития социальных эмоций у детей

старшего дошкольного возраста, которым в нашем исследовании стал метод рефлексивной беседы. Отмечено, что после внедрения данного метода, наибольшие (значимые) изменения наблюдаются в ЭГ, тогда как в КГ все изменения незначительны либо отсутствуют.

**Заключение.** Таким образом, в исследовании представлено понимание социальных эмоций дошкольников путем более частного изучения отдельных показателей эмоциональной экспрессивности и саморегуляции с помощью рефлексии. Результаты, полученные в рамках исследования по предложенным в эксперименте методикам, свидетельствуют о подтверждении выдвинутой нами гипотезы, согласно которой развитие социальных эмоций и навыков эмоциональной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста возможно с помощью такого инструмента как рефлексивная беседа, что в свою очередь, способствует становлению социальной компетентности и социальной адаптации в целом.

### Список литературы

- 1) Велиева С. В., Семенова Т. Н. Коррекционно-педагогический потенциал народной педагогики в формировании социальной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи // Педагогическое образование: традиции и инновации. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т. 2015. С. 189–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24205014>
- 2) Ермолаева М. В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2008. 320 с.
- 3) Каверина, Н. А. Изучение социальных эмоций у детей младшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 7 (193). С. 176–178. URL: <https://moluch.ru/archive/193/48377/> (дата обращения: 22.01.2024).
- 4) Знаменская Н. В. Психологические критерии эмоционального развития детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 2 (31). С. 80–88. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21763150>
- 5) Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция // М.: Гуманитарный

- издательский центр ВЛАДОС. 2005. 158 с. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#%\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#%$p1) (дата обращения: 22.01.2024).
- 6) Запорожец А. В., Неверович Я. З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 2006. 176 с.
- 7) Хайзбулина И. А., Николаева И. И. Исследование эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-5. С. 987-990. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27379563> (дата обращения: 15.01.2024).
- 8) Biktagirova G.F. & Kasimova R.Sh. (2016), “Development of Emotional Sphere of Preschool Children”, *Mathematics Education*, vol. 11, no. 4, pp. 799–807. URL: <https://www.iejme.com/download/development-of-emotional-sphere-of-preschool-children.pdf>
- 9) Мухина В. С. Дошкольный возраст – развитие детской личности // Развитие личности. 2020. № 2. С. 99–157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47327558>
- 10) Патяева Е. От рождения до школы. Первая книга думающего родителя. – М.: Смысл, 2019. 623 с.
- 11) Petrova T.N. & Kuznetsova L.V. (2014), “On the formation of the foundations of cultural and historical and moral education”, *Education and self-development*, no. 4 (42), pp. 211–215.
- 12) Saarni C. (1999), “The development of emotional competence”, *New York: Guilford Press*, 120 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1999-02379-000>
- 13) Капитоненко Н. В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с ограниченными возможностями: автореф. на соис. степ. канд. психолог. наук по специальности 19.00.10 // Коррекционная психология. М. 2009. 28 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/sravnitelnoe-issledovanie-emotsionalnoi-sfery-starshikh-doshkolnikov-s-narusheniyami-razviti>
- 14) Clark D.M., Teasdale J.D., Broadbent D.E. & Martin, M. (1983), “Effect of mood on lexical decisions”, *Bulletin of the Psychonomic Society*, no. 21, pp.

- 175–178. URL:  
[https://www.researchgate.net/publication/232454611\\_Effect\\_of\\_mood\\_on\\_lexical\\_decisions](https://www.researchgate.net/publication/232454611_Effect_of_mood_on_lexical_decisions)
- 15) Zakirova V.G. & Velieva S.V.(2016), “Optimization Mental States children 6–7 years with speech disorders in a cross-cultural space”, *Mathematics Education*, vol. 11, pp. 1735–1749. URL: <https://www.iejme.com/article/optimization-of-mental-states-of-6-7-years-old-children-with-speech-disorders-in-a-cross-cultural>
- 16) Батенова Ю. В. Развитие у детей дошкольного возраста рефлексивных навыков как основы критического мышления // *Инновации в образовании*. 2023. № 2. С. 57–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50272059>
- 17) Вербовская В. С. Эмоциональная отзывчивость как один из результатов эмоционального воспитания в старшем дошкольном возрасте // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2022. Т. 8. № 4. С. 66–78. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49993771>
- 18) Наймушина Л. М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики // *Педагогика вчера, сегодня, завтра*. 2019. Т. 2. № 3. С. 41–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41132135>
- 19) Molloy E, Noble C., & Ajjawi R. (2019), “Attending to emotion in feedback. The Impact of Feedback in Higher Education”, *Palgrave Macmillan*, 303 p. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-25112-3\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-25112-3_6)
- 20) Васильева О. Н. Сущность и содержание термина «рефлексия» как философской и психолого-педагогической проблемы // *Современные педагогические технологии профессионального образования: сборник статей*. 2018. 168 с.
- 21) Ross J. (2017), “You and me: Investigating the role of self-evaluative emotion in preschool prosociality”, *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 155, pp. 67-83. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.001>
- 22) Kleinman S. & Copp M.A. (1993), “*Emotions and fieldwork*”, *Sage Publications, Inc*. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1993-99003-000>

- 23) Logren, A., Ruusuvuori, J., & Laitinen, J. (2017). Self-reflective talk in group counselling. *Discourse studies*, 19(4), 422-440. <https://doi.org/10.1177/1461445617706771>
- 24) Esposito G., Karterud S. & Freda M.F. (2021), “Mentalizing underachievement in group counseling: Analyzing the relationship between members’ reflective functioning and counselors’ interventions”, *Psychological Services*, 18(1), pp. 73–83. URL: <https://psycnet.apa.org/buy/2019-17211-001>
- 25) Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. - № 3. - С. 25–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32636981>
- 26) Денисова Р. Р. Рефлексия как механизм личностного развития // Дошкольное воспитание. 2017. № 4. С. 10–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-v-doshkolnom-vozhraсте-voprosy-teorii>
- 27) Taubner S., Hörz S., Fischer-Ker, M., Doering S., Buchheim A., & Zimmermann J. (2013), “Internal structure of the Reflective Functioning Scale”, *Psychological Assessment*, 25(1), pp. 127–135.
- 28) Куликовская И. Э. Педагогическое сопровождение эволюции мировидения ребёнка в дошкольной образовательной организации // В сборнике: Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее. Материалы Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». 2014. С. 114–120.
- 29) Гриценко Н. М., Строкова Т. А., Мурачева С. В., Шумакова Е. В., Щерба Н. М. Развитие рефлексии у детей дошкольного возраста как теоретическая проблема // Молодой ученый. 2021. № 13 (355). С. 252–255.
- 30) Шиян О. А., Журавлева С. М., Зададаев С. А. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 50.
- 31) Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и

- колледжей, воспитателей детского сада // М: Просвещение, 1995. 288 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001701431> (дата обращения: 15.01.2024).
- 32) Futterer J. N., Bulotsky-Shearer R. J., Gruen R. L Emotional support moderates associations between preschool approaches to learning and academic skills // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – V.80. – 2022. – P. 101413. URL: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101413>
- 33) Qiu Ch., Karman K.S. Relations between caregivers' emotion regulation strategies, parenting styles, and preschoolers' emotional competence in Chinese parenting and grandparenting // *Early Childhood Research Quarterly* – Vol. 59. – 2022. – P. 121–133 <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.012>
- 34) Liebermann D., Giesbrecht G. F., Muller U. Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers // *Cognitive Development*. – Vol. 22. – 2017. – P. 511–529. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.005>
- 35) Devlin B. L., Ellis A., Zehner T. M., Duncan R. J., Elicker J., Purpura D. J., Schmitt S. A. Contributions of preschool behavioral self-regulation and social skills to growth in different domains of early math knowledge // *Journal of Experimental Child Psychology*. – Vol. 241. – 2024. – P. 105867. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105867>

## ГЛАВА 3

### **Реализация аксиологического подхода при организации конструктивного эмоционального взаимодействия дошкольников в условиях цифровизации образования**

*Аннотация.* В современном мире в связи с быстрыми темпами развития информационных технологий и большому вниманию к данной проблеме в области образования, социальные и эмоциональные сферы человеческого развития уходят на второй план. Отсюда вытекает важность развития социальных эмоций в условиях цифровизации общества. Однако данные процессы могут и сосуществовать, если грамотно выстраивать образовательный процесс, начиная с дошкольного возраста. Цель данного исследования определить возможные пути конструктивного взаимодействия взрослых и детей, детей друг с другом в условиях цифрового пространства с учетом включения различных видов совместной деятельности для эмоционального взаимодействия. В ходе исследования были использованы методы: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы); эмпирические (тест «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой; опросник для родителей на определение компьютерной зависимости у старших дошкольников В.Г. Писарева); первичная статистическая обработка данных. В исследовании принимало участие 65 детей старшего дошкольного возраста. Для получения количественных результатов на первом этапе было выделено четыре уровня социализации детей: высокий, выше среднего, средний и низкий. В ходе диагностики установлено, что в целом общий уровень социализации у детей средний. На основе опросника В. Г. Писарева для определения компьютерной зависимости на платформе Google Формы была создана анкета из 10 вопросов для родителей. Пилотажное исследование показало, что уровень социальных

эмоций у большинства детей находится на среднем уровне, в то время как степень выраженности компьютерной зависимости по ответам родителей у большинства детей на высоком уровне. Это говорит о необходимости создания более качественных педагогических условий для взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми вне цифровой активности. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке требований и рекомендаций по данной проблеме с возможностью их дальнейшего использования как в профессиональной деятельности педагогом, так и родителями. Практическая значимость исследования заключается в гибкости использования предложенных методических рекомендаций. Использование любой одной или нескольких рекомендаций уже будут положительно влиять на развитие социальных эмоций ребенка, а использование материала в совокупности приведет к еще более быстрому достижению взаимопонимания между взрослым и ребенком в рамках данной проблемы.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, социальные эмоции, познавательные процессы, волевая регуляция, психолого-педагогическое сопровождение.

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день невозможно представить жизнь без информационных технологий. Они влияют на все сферы человеческой жизни, как положительно, так и отрицательно. Постепенно по мере того, как информационные технологии продолжают двигаться в направлении миниатюризации и включения элементов информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в нашу среду, границы между ними становятся все менее четкими, а это в свою очередь означает, что реальность тоже трансформировалась в информационное пространство, и в этом пространстве оказалось все человечество.

Существуют личностные и возрастные особенности в области использования информационных технологий. В частности, в нашем исследовании речь идет о ранних этапах онтогенеза. Педагогам, психологам и



всем, имеющим отношение к обучению и воспитанию вполне известно, что дети дошкольного возраста особенно подвержены влиянию информационных технологий [1; 2; 3]. Дети дошкольного возраста проводят все больше времени с цифровыми устройствами, что в значительной степени влияет на становление всех психических процессов [4; 5].

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что особенности информационных технологий по-разному влияют на развитие социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста. Эмоции являются не только результатом взаимодействия и общения, но и играют первостепенную роль в возникновении этих взаимодействий.

Сегодня научно-педагогическое сообщество чаще всего привлекает вопрос влияния ИКТ на социальные эмоции. Для более предметного изучения данных процессов, необходимо определиться в дефинициях. Под информационно-коммуникационными технологиями мы понимаем совокупность способов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей. Для детей ИКТ вне образовательного процесса, чаще всего встречаются в виде компьютеров, ноутбуков, смартфонов, игровых приставок.

Ю. А. Дмитриев, Е. Пеякович выявили позитивное и негативное влияние информационных технологий на социально-эмоциональное развитие дошкольников. Позитивные эффекты: виртуальное социальное взаимодействие, сотрудничество в игре, развитие социально значимых качеств (независимости, самосознания, уверенности в себе, сострадания к другим). Негативные воздействия: социальная изоляция, снижение самодисциплины и мотивации, эмоциональное отчуждение и прочее [6].

А. В. Николаева, О. А. Сурова обосновали и апробировали педагогические условия, обеспечивающие индивидуализацию взаимодействия с родителями воспитанников дошкольной образовательной организации на основе применения средств информационных и

коммуникационных технологий. По запросу родителей и интересам детей, разрабатываются образовательные маршруты с учетом индивидуально-типологических особенностей детей с использованием технологии личностно-ресурсного картирования (составления индивидуальной карты ребёнка со всем спектром приоритетов в различных областях развития, отражающих его возможности и наиболее важные достижения) [7]. Это, безусловно, связано с развитием социальных эмоций.

Ряд исследователей поднимают проблему необходимости повышения квалификации в области информационных технологий у педагогов дошкольного образования [8; 9; 10]. В частности, О.Богданова на примере внедрения в систему дошкольного образования проекта «Виртуальный детский сад» реализует концепцию интеграции ИКТ и утверждает, что образование нельзя сводить лишь к компьютерной грамотности педагогов [11]. В этот процесс должны активно вовлекаться и сами дошкольники [12]. Чем больше детских садов заинтересованы в применении новых технологий, тем больше расширяется сфера использования цифрового оборудования и тем эффективней происходит процесс цифровой трансформации системы образования, как приоритетного направления.

Т. А. Лавина, К. Н. Фадеева, оценивая, в целом, положительное влияние ИКТ на систему образования, указывают на проблемы их использования в детских садах, в числе которых: недостаточность компьютерных программ социально-личностной направленности, отсутствие открытости педагогов к инновациям и применению новых возможностей для развития детей [13]. По мнению авторов, занятия с применением ИКТ должны быть дозированными, чтобы избежать чрезмерную насыщенность информацией, загруженность изображениями и видеорядом с целью бережного когнитивно-эмоционального развития дошкольников.

Проблемой изучения социальной компетентности в разные годы занимались как отечественные, так и зарубежные ученые: М. Аргайл, Дж. Равен, И. А. Зимняя, Е. В. Коблянская, Н. В. Калинина, В. Н. Куницына, О. П.

Николаев, Г. Спивак, М. Шаре и др. Большинство исследователей сходились в мнении о том, что в структуру социальной компетентности входят, помимо всего прочего: социальный интеллект, социальная перцепция, эмпатия, социальная ответственность [14].

И. О. Карелина отмечает, что динамика развития социальных эмоций детей определяется степенью вовлеченности в образовательный процесс родителей и рассматривает социальные эмоции в виде парных противоположностей («счастье – горе», «дружба – ссора», «добродота – злоба»), выражающих эмоциональное отношение ребенка к нормам и правилам поведения, принятым в обществе. В качестве форм организации образовательного процесса по развитию социальных эмоций у дошкольников она предлагает: рассматривание наглядных пособий, развивающие игры и упражнения, практические ситуации [15].

И. Ю. Кербис, Е. В. Улыбина, О. В. Груздева обосновали важность системной работы по развитию социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях и семье. Наиболее важными социальными эмоциями, направленными на отражение внешней действительности, являющимися источниками нравственного развития и имеющими потенциальную основу для социально-эмоционального развития детей, ученые считают чувство гордости и эмпатию [16].

Не утрачивает интерес данная тема и у зарубежных коллег. Особое внимание в их исследованиях уделяется использованию цифровых игр для развития регуляторных функций (саморегуляция и самоконтроль) [17], когнитивных процессов [18], а также социальной и эмоциональной компетентности [19, 20].

Ряд авторов обращаются к теме роли роботов в образовательном процессе и отношению к ним детей младшего возраста с точки зрения познавательного взаимодействия [21]. Результаты исследования Michelle M. Neumann, Leigh-Chantelle Koch и др., показали более высокую поведенческую и позитивную

эмоциональную вовлеченность дошкольников на занятиях по рисованию с инструктором-человеком, чем с инструктором-социальным роботом [22].

Alissa N. Antle, Pablo Hourcade J. отмечают бурное развитие интерактивных технологий и цифровой медиа-индустрии, ориентированных на детей дошкольного возраста, обозначив данную академическую область как CCI – Computer-Child Interaction. В своем масштабном исследовании они призывают научное сообщество к диалогу, способствующему решению таких сложных проблем, как роль интерактивных цифровых технологий в современном детстве, какие ценности закладывают взрослые в содержание цифровых продуктов [23].

Таким образом, теоретический анализ позволил более четко определить контуры проблемы взаимодействия детей дошкольного возраста с цифровыми технологиями в контексте развития социальных эмоций и обозначить направление профилактической работы в условиях дошкольной организации.

**Методология исследования.** Исследование проводилось в период с 2022 по 2023 год на площадках детских садов г. Челябинска. В представленном пилотажном исследовании приняли участие 65 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) и их родители, общая совокупность испытуемых составила 130 человек. Дети относятся к общей группе здоровья, не имеют интеллектуальных, неврологических и психических нарушений, детский сад посещают с 3-х лет регулярно.

Для изучения уровня развития социальных эмоций нами была использована «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетиной, которая включает в себя такие компоненты, как способность слушать партнера; способность с ним договариваться; способность к эмоционально-экспрессивной настройке, то есть заражение чувствами партнера, эмоциональная вовлеченность, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию [24].

Для диагностики степени выраженности компьютерной зависимости за основу был взят разработанный В.Г. Писаревым «Опросник для родителей на

определение компьютерной зависимости у старших дошкольников» [25]. На платформе Google Формы была создана анкета из 10 вопросов для родителей.

Родители отвечали на следующие вопросы:

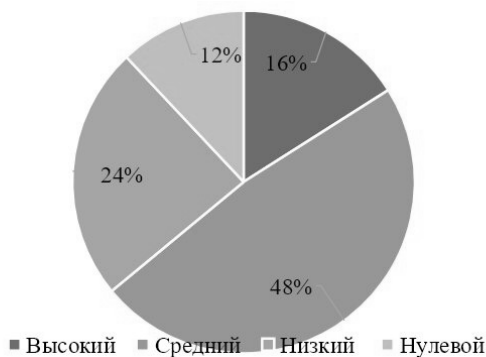
1. Как часто ваш ребенок играет за компьютером?
2. Сколько времени он тратит ежедневно на компьютерные игры?
3. Кто выключает компьютер ребенка?
4. Что делает ваш ребенок, когда у него появляется свободное от занятий время?
5. Отказывается ли ваш ребенок от любой совместной досуговой деятельности, чтобы поиграть за компьютером?
6. Делится ли ребенок впечатлениями о какой-либо компьютерной игре с вами?
7. Отказывается ли ваш ребенок есть из-за игры за компьютером?
8. Возникают ли у вашего ребенка головные боли после игры за компьютером?
9. Выглядит ли ваш ребенок подавленно все время, кроме игры за компьютером?
10. Какую роль в жизни ребенка играет компьютер?

Каждый вопрос сопровождался несколькими вариантами ответов, например, «ребенок много времени проводит за компьютером», «его поведение меняется в обычной жизни», «ребенок играет в компьютер, но большую часть времени проводит в реальном мире и не испытывает от этого дискомфорт».

Результаты анкетирования представляют собой 3 степени выраженности:

- 1) явная выраженность;
- 2) у ребенка наблюдаются некоторые признаки зависимости, находится в зоне риска;
- 3) нет предпосылок к формированию зависимости.

**Результаты.** Результаты фиксировались в схеме наблюдения, после чего производился расчет. Числовые данные представлены в виде круговой диаграммы (Рисунок 1):



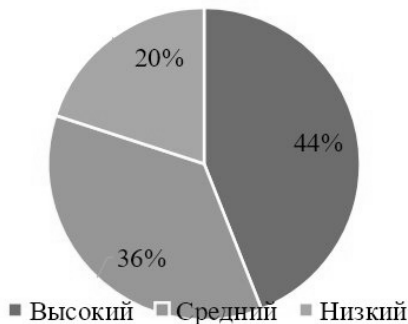
*Рисунок 1 – Уровень сформированности социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста*

Из представленных данных видно, что из 65 детей 48% имеют средний уровень сформированности социальных эмоций и лишь 16 % имеют высокий уровень. Это говорит о том, что практически половина детей могут слышать своего партнера, но им не хватает терпения и дети не всегда адекватно воспринимают и понимают эмоции партнера, что в большей степени затрудняет общение и негативно сказывается на дальнейшей социализации детей. Достаточно выраженный показатель с низким уровнем (24%), что свидетельствует о нестабильной эмоциональной пристройке к партнеру, в похожих ситуациях такие дети реагируют по-разному – то пытаются включиться в диалог, то отстраняются и игнорируют. Тревогу вызывают дети, попавшие в группу с нулевым уровнем (12%, 7 человек), поскольку они не проявляют ни одного из наблюдаемых критериев, тогда как для старших дошкольников развитие социально-коммуникативной сферы является одним из важнейших компонентов готовности к обучению в школе.

Далее мы исследовали так называемую компьютерную зависимость у дошкольников. Компьютерная зависимость в дошкольном возрасте представляет собой весьма условное явление, так как, не смотря на очевидную

симптоматику, с данной проблемой можно справиться и необратимых патологических изменений в силу возрастных особенностей не бывает.

Результаты анкетирования представлены на рисунке 2:



*Рисунок 2 – Степень выраженности компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста*

Анализ ответов родителей показал, что 44% детей имеют высокий уровень выраженности компьютерной зависимости, соответственно 36% – средний (имеется предрасположенность) и 20% – низкий уровень, то есть отсутствие зависимости. При этом 26% детей из всей выборки отдают предпочтение другим видам деятельности, игнорируя цифровые устройства.

Высокие результаты по наличию компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста, безусловно, вызывают тревогу. Прежде всего, такая зависимость проявляется в большом количестве времени, которое ребенок тратит на «общение» с цифровым устройством (1 и 2 вопросы анкеты). Об этом свидетельствуют такие ответы родителей, как «все свободное время после детского сада, включая выходные», «весь вечер», «может весь день просидеть» и пр.

32% опрошенных родителей ответили на 3 вопрос, что ребенок самостоятельно прекращает игру на компьютере, однако в этом случае важно учитывать обстоятельства, при которых ребенок сам выключает компьютер

(смартфон), в частности, если ребенок все время предоставлен сам себе и не контролируется взрослым, то ответы на данный вопрос утрачивают ценность.

В целом, на остальные вопросы полученные ответы можно разделить на две группы: ответы родителей, чьи дети проводят за цифровой активностью более 3-х часов в день, и тех родителей, чьи дети проводят за цифровой активностью менее 3-х часов в день (об этом свидетельствуют прямые и косвенные вопросы 1,2,4,5).

На 7,8 и 9 вопросы положительный ответ дали лишь 8% родителей, при этом все ответившие родители (5 человек) относятся к первой группе, то есть эти родители замечают происходящие негативные изменения в поведении и состоянии своих детей. Кроме того, дошкольники этой родительской группы показали неудовлетворительные результаты в диагностике способностей детей к партнерскому диалогу, что позволяет сделать вывод об отрицательном влиянии чрезмерной увлеченности цифровым устройством на социально-коммуникативную сферу ребенка.

Дети, которые проводят за компьютером более 3-х часов:

1) исходя из ответов родителей, с трудом переключаются на другие виды деятельности, у них повышается настроение, когда берут в руки смартфон или садятся за компьютер, если нет возможности поиграть с цифровым устройством, выражают безразличие и скуку, либо негативную реакцию, часто манипулируют взрослыми;

2) исходя из результатов наблюдения за детьми в процессе совместной деятельности со сверстниками, не стремятся к контактам, однако с удовольствием вовлекаются в компанию сверстников, если у кого-то из них есть цифровое устройство, охотно поддерживают разговоры на тему компьютерных игр и видеоконтента, зачастую не умеют слушать друг друга, перебивают, на вопросы не отвечают.

Отметим, что в данном опросе не предусмотрена оценка содержания цифровой деятельности ребенка. Исходя из устных комментариев родителей, дети потребляют самый разнообразный контент. По частоте упоминания в



порядке убывания – это просмотр мультфильмов, компьютерные игры, различные блоги как развивающего, так и развлекательного характера, блуждание по соцсетям.

Особый интерес представили ответы на 10 вопрос о роли компьютера (планшета, смартфона) в жизни ребенка. Подавляющее большинство (85%) ответили, что у ребенка кроме цифрового устройства есть и другие способы времяпрепровождения, к которым он обращается (творческие занятия, конструирование, игры с игрушками). Однако были и такие, которые ответили, что «ничего кроме компьютера не хочет» (10%). Часть родителей ответили на этот вопрос не из позиции заинтересованности самого ребенка, а исходя из своих представлений о роли компьютера в жизни вообще. Например, «без компьютера ребенок будет отставать в развитии», «если у него не будет смартфона, пострадает его самооценка». Подобные заблуждения необходимо устранять, поскольку такие деструктивные установки родителей усугубляют ситуацию и провоцируют формирование зависимого поведения.

Проведенный анализ анкет и бесед с родителями позволил выявить наиболее распространенные причины, по которым дети обращаются к цифровым устройствам и много времени проводят за ними:

- скука и отсутствие интересов;
- отсутствие организованного досуга (в первую очередь совместного с родителями);
- желание быть лучше других;
- сложности в реальной жизненной ситуации и, как следствие, уход в виртуальность;
- повышенная потребность во внешних впечатлениях при отсутствии внутренней психической деятельности;
- желание получить эмоциональную разрядку;
- негативный пример взрослых.

Вышеперечисленные причины возникают, в том числе и на почве недостаточной сформированности у детей на этапе старшего дошкольного

возраста волевой регуляции и познавательной мотивации. Ребенку проще включить компьютер и наслаждаться красочными картинками, динамичным видеорядом, находясь в процессе пассивного слушания, без непосредственного социального контакта и интеллектуальной нагрузки, когда не требуется самоконтроль и обратная связь с партнером.

Эта проблема не возникает в условиях организованного и управляемого образовательного процесса детского сада, тогда как дома большую часть времени ребенок проводит за гаджетом – смотрит Tik-Tok и You-Tube или играет в различные игры [26]. С одной стороны, это не противоречит естественному ходу событий, так как ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Вопрос в том, о каких играх идет речь.

В настоящем исследовании речь идет об играх, опосредствованных цифровым устройством. Здесь следует отметить, что не любая компьютерная игра выполняет развивающую функцию и многое зависит от понимания самих детей, что представляют собой цифровые технологии [27]. Очевидно, что компьютерная игра также должна содержать специальным образом разработанный контент, не противоречащий особенностям развития ребенка. Тему компьютерных игр для дошкольников ученые-психологи поднимали неоднократно, начиная с середины 80-х годов прошлого столетия [28]. С другой стороны, современный мир перенасыщен информацией и более правильное решение здесь – учить детей работать с ней и отбирать только нужное уже с дошкольного возраста. Это приводит современных ученых и практиков к мнению о том, что исследовательская деятельность уже стоит наравне или даже преобладает над игровой в аспектах деятельности и развития современных детей [29].

Для подкрепления игровой и исследовательской деятельности зарубежные ученые выдвигают идею об использовании интерактивных 2D-мультфильмов с сенсорным экраном, игровых и обучающих роботов в условиях работы над данной проблемой [30, 31]. Кроме того, создаются такие

интерактивные платформы как игровые приложения по распознаванию эмоций и управлению гневом для детей дошкольного возраста [32].

Таким образом, акцентируя внимание на том факте, что информационные технологии в обучении и развитии социальных эмоций взаимодополняют друг друга, нами разработаны три главных и обобщенных требования-условия к организации и использованию цифровых технологий в образовательном процессе детского сада:

1. Грамотно спланированный и выстроенный с учетом особенностей возраста образовательный процесс в ДОО с применением цифровых технологий.

2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи по вопросам использования ребенком цифровых устройств как средства когнитивного и социально-коммуникативного развития.

3. Активная организация исследовательской и творческой деятельности детей с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Так же разработаны практические рекомендации, направленные на помощь родителям в организации досуга ребенка в домашних условиях:

1. Помните об «эффekte Златовласки», или «золотой середине». Для каждого возраста есть определенные нормы времяпрепровождения за гаджетом, оказывающие положительный эффект.

2. Устраивайте прогулки, семейный пикник, посещайте музеи и театры, ходите в гости без гаджетов. Опыт насмотренности поможет ребенку не воспринимать компьютер как главный и единственный источник информации.

3. Организовывайте совместную деятельность (рисование, лепка, разведение цветов, уход за животными и т.п.). Исследовательская деятельность ребенка будет сосредоточена в реальном мире, а виртуальный мир останется всего лишь помощником, не требующим большого количества времени.

4. Когда вы увидите, что ребенок может соподчинять мотивы, предоставляйте ему возможность выбора. Если появилась потребность найти

что-то в Интернете, изучить, поиграть, то важно довериться своему ребенку и показать, что его мнение учитывается. При таком отношении ребенок сам может осознавать лимиты своей деятельности за компьютером и являться активным субъектом деятельности.

5. Родители – самый большой авторитет для ребенка. Будьте готовы показать пример взрослого человека, который умеет рационально распределять свое время и пользоваться информацией.

6. Больше беседуйте с ребенком, создайте эмоционально благополучную обстановку для развития личности. Покажите, что беседы о вреде цифровых устройств – это не запрещающая мера, а попытка договориться и позаботиться о ребенке.

Результаты данного пилотажного исследования обуславливают необходимость теоретического анализа особенностей высших психических функций детей старшего дошкольного возраста и социальных эмоций в условиях развития цифрового общества и разработку практического материала для усиления положительной части нашей гипотезы о том, что информационные технологии в обучении и развитие социальных эмоций взаимодополняют друг друга.

**Заключение.** Многие педагоги и родители на сегодняшний день убеждены, что ИКТ приносят вред их детям и стараются всеми силами оградить детей, особенно дошкольного и младшего школьного возраста, от использования современных гаджетов. Однако верна ли данная стратегия? Существовать без информационных технологий в современном мире практически невозможно. Правильно ли будет только ограждать детей от цифровых устройств, вместо попытки показать пример грамотного использования и действительно ли ИКТ на сегодняшний день оказывают лишь негативное влияние? Само существование информационно-коммуникационных технологий, с одной стороны, дает человечеству больше возможностей для вербального взаимодействия (как по форме, так и по масштабам). С другой же стороны такое общение является опосредованным, и

тогда мы сталкиваемся со сложностями организации именно реального, сопresentственного общения.

Как утверждают Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичинина, А.Н. Веракса, и др., пассивное использование детьми ИКТ не принесет положительных результатов. Развивающего эффекта можно достичь только с помощью педагогов и родителей, готовых к взаимодействию с ребенком в процессе использования гаджета. Преимущества информационных технологий зависят от того, как дети, родители и воспитатели решают использовать их для эффективности обучения [33].

Таким образом, утверждать об абсолютно отрицательном или положительном воздействии ИКТ на развитие личности и социальных эмоций ребенка не приходится. В сложившейся социальной ситуации развития, когда ИКТ заняли прочное место во всей системе образования и на этапе дошкольного образования в том числе, необходимо найти и реализовать так называемую «золотую середину» [34, 35]. Перечисленные негативные аспекты влияния ИКТ часто прослеживаются в научной и популярной литературе как факторы риска в формировании зависимости, причины отставания в развитии, что является самыми распространенными страхами у родителей. Однако отмечается и положительное влияние цифровых устройств на развитие детей, но только при условии компетентного внедрения smart-устройств в процессы воспитания и обучения.

Очевидно, исключить цифровые устройства из жизни современных детей невозможно, поэтому педагоги и родители должны уделять этой проблеме особое внимание в процессе обучения и воспитания детей. Наше исследование показало достаточно ожидаемые результаты: средний уровень развития социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста и высокий уровень степени выраженности компьютерной зависимости. Такой дисбаланс приводит к крайне нежелательным последствиям [36-41].

Однако, появляется все больше исследований, доказывающих, что цифровые технологии предоставляют подрастающему поколению больше плюсов, чем минусов [42].

Как уже было отмечено выше, положительное влияние ИКТ на развитие личности и социальные эмоции, вероятнее всего, будет оказано при грамотной и целенаправленной организации взаимодействия детей с цифровыми устройствами. В этом процессе очевидна помощь родителей и педагогов [43]. Специалисты дошкольных образовательных организаций имеют теоретическую и практическую базу о психологических особенностях развития детей. Им известно, что с учетом этих особенностей, детям до 5 лет не рекомендуется пользоваться компьютером, а, начиная с 5 лет время пребывания за компьютером не должно превышать 5-7 минут в образовательном процессе дошкольной организации и 15 минут в домашней обстановке. Согласно СанПиН, необходимо учитывать освещение, расстояние глаз от экрана. После деятельности за компьютером необходимо проводить зарядку для глаз.

Более того, на сегодняшний день в детских садах крайне редко применяются цифровые устройства, предполагающие их пассивное использование и занятия, сидя непосредственно перед экраном. Современные цифровые технологии для дошкольных организаций – это интерактивное оборудование с дополненной реальностью, проективные технологии, позволяющие детям проявлять физическую активность и находиться в движении, следовательно, соблюдается один из главных принципов работы с детьми младшего возраста – здоровьесбережение. Вызывает большие сомнения, что все это соблюдается за пределами ДОО. Поэтому именно выстроенное взаимодействие ДОО с семьей может послужить ключом к решению проблемы исследования.

Учитывая полученные результаты исследования, о среднем уровне развития социальных эмоций и высоком уровне компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста необходимо грамотно подходить к

организации образовательного процесса в ДОО и процесса взаимодействия ребенка с компьютером вне ДОО. Теоретический анализ показал положительные и негативные аспекты влияния ИКТ на развитие личности, в частности, на развитие всех высших психических процессов. Можно заметить, что множество ученых заинтересованы в решении данной проблемы и исследуют ее, потому что исключить ИКТ из жизни детей и всего человечества на сегодняшний день невозможно, а социальные эмоции являются уникальными в жизни личности. Самое эффективное решение данного вопроса – баланс традиций и инноваций, создание условий для конструктивного сосуществования данных явлений.

В заключении отметим следующее: ориентируясь на установку о том, что информационные технологии в обучении и развитии социальных эмоций детей дошкольного возраста взаимодополняют друг друга и, следуя вышеперечисленным требованиям, условиям и практическим рекомендациям, риск негативного влияния на социально-эмоциональное развитие дошкольников с большей вероятностью будет снижен без исключения цифровых технологий из жизни ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Белова Е.С., Шумакова Н.Б. Особенности использования цифровых устройств как компонентов семейной микросреды для познавательного развития старших дошкольников // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 6. – С. 42-53. DOI: 10.24412/2782-4519-2022-6114-42-53
2. Гордеева Е.О., Кирпичева Е.В. Инновационные технологии в дошкольном образовании: из опыта работы [Электронный ресурс] // Наука и образование. – 2020. – № 3(4). URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/2787/2788> (дата обращения 14.06.2023).
3. Старицына О.А. Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 3. – С. 270-274.

4. Bochicchio V., Keith K., Montero I., Scandurra C., Winsler A. Digital media inhibit self-regulatory private speech use in preschool children: The “digital bubble effect” // *Cognitive Development*. – 2022. – Vol. 62. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101180>
5. Alissa N. Antle, Pablo Hourcade J., (2022). [Research in Child–Computer Interaction: Provocations and envisioning future directions]. *The International Journal of Child-Computer Interaction*. Vol. 32. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100374>
6. Дмитриев, Ю.А. Информационные технологии в дошкольном образовании Сербии / Ю. А. Дмитриев, Е. Пеякович // *Наука и школа*. – 2021. – № 6. – С. 93-99. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47491824>
7. Николаева А.В. Использование информационных и коммуникационных технологий при взаимодействии с родителями в условиях индивидуализации дошкольного образования // *Перспективы науки*. – 2021. – № 4(139). – С. 168-170. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46416899>
8. Батенова Ю.В. Готовность к информационному взаимодействию субъектов образовательного процесса / Ю.В. Батенова, Долгова В.И., Емельянова И.Е., Иванова И.Ю., Пикулева Л.К., Филиппова О.Г. // *Перспективы науки и образования*. – 2019. – № 5(41). – С. 34-46. DOI: 10.32744/pse.2019.5.3
9. Богданова, О.А. Проблема повышения квалификации в области информационных технологий педагогов дошкольного образования / О. А. Богданова // *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*. – 2015. – № 3(33). – С. 52-56. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24306698>
10. Шакирова Е.В., Кузьмин С.В. Понимание воспитателями значения электронных средств обучения в образовательной деятельности дошкольников: угроза общению или возможность для развития? //



Современное дошкольное образование. – 2023. – № 2(116). – С. 44–53. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-2116-44-53

11. Богданова, О.А. Проблема повышения квалификации в области информационных технологий педагогов дошкольного образования
12. Калабина И.А., Прогацкая Т.К. Формирование цифровой компетентности детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. – 2022. – № 2(110). – С. 58-69. DOI: 10.24412/1997-9657-2022-2110-58-69.
13. Лавина Т.А. Основные направления использования средств информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании / Т. А. Лавина, К. Н. Фадеева // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 8-3(8). – С. 124-126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27644177>
14. Белобрыкина О.А., Лимонченко Р.А. Социальные эмоции и их роль в развитии личности и поведения подростка: теоретический анализ проблемы исследования – Текст электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2. – 99 с.
15. Карелина И.О. Формы организации образовательного процесса по развитию социальных эмоций у детей младшего дошкольного возраста / И. О. Карелина // Социосфера. – 2016. – № 4. – С. 60-64. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28849406>
16. Кербис И.Ю. Развитие социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста (на примере изучения темы «Победа в Великой Отечественной войне») / И. Ю. Кербис, Е. В. Улыбина, О.В. Груздева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2020. – № 2(52). – С. 156-166. – DOI: 10.25146/1995-0861-2020-52-2-209.
17. Бухаленкова Д.А. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников / Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичина, А.В. Чурсина,

- A.H. Бепакца // Science for Education Today. 2021. № 3. С. 7-25. DOI: 10.15293/2658-6762.2103.01
18. Vinter A., Bard P., Lukowski-Duplessy H., Poulin-Charronnat B. A comparison of the impact of digital games eliciting explicit and implicit learning processes in preschoolers // The International Journal of Child-Computer Interaction. – 2022. – Vol. 34. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100534>
  19. Humphries L. Evaluating the Use of a Prosocial Digital Game to Identify and Compare Preschool Children’s Social and Emotional Skills // Emotions, Technology, and Digital Games. – 2016. – Vol. In Emotions and Technology. p. 313-332. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801738-8.00013-0>
  20. Nicolaidou I., Tozzi F., Antoniadou A. A gamified app on emotion recognition and anger management for pre-school children // The International Journal of Child-Computer Interaction. – 2022. – Vol. 31. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100449>
  21. Torpegaard J., Søndergaard Knudsen L., Præst Linnet M., Mikael B. Skov, Merritt T. Preschool children’s social and playful interactions with a play-facilitating cardboard robot // The International Journal of Child-Computer Interaction. – 2022. – Vol. 31. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100435>
  22. Michelle M. Neumann, Leigh-Chantelle Koch, Zagami J., Reilly D., Neumann D.L. Preschool children's engagement with a social robot compared to a human instructor // Early Childhood Research Quarterly. – 2023. – Vol. 65. p. 332-341. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.07.010>
  23. Alissa N. Antle, Pablo Hourcade J., (2022). [Research in Child-Computer Interaction: Provocations and envisioning future directions].
  24. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
  25. Профилактика игровой зависимости: Методические материалы для работы с обучающимися, педагогами, родителями (законными представителями)

- [Электронный ресурс]. URL: <https://mospc.znaj.by/profilaktika-igrovoy-zavisimosti>
26. Bochicchio V., Keith K., Montero I., Scandurra C., Winsler A. Digital media inhibit self-regulatory private speech use in preschool children: The “digital bubble effect”
  27. Балдова А.С., Ханова Т.Г. Пути и средства развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2019. – № 6 (102). – С. 12-18.
  28. Humphries L. Evaluating the Use of a Prosocial Digital Game to Identify and Compare Preschool Children’s Social and Emotional Skills
  29. Vinter A., Bard P., Lukowski-Duplessy H., Poulin-Charronnat B. A comparison of the impact of digital games eliciting explicit and implicit learning processes in preschoolers
  30. Torpegaard J., Søndergaard Knudsen L., Præst Linnet M., Mikael B. Skov, Merritt T. Preschool children’s social and playful interactions with a play-facilitating cardboard robot
  31. Michelle M. Neumann, Leigh-Chantelle Koch, Zagami J., Reilly D., Neumann D.L. Preschool children’s engagement with a social robot compared to a human instructor
  32. Nicolaidou I., Tozzi F., Antoniadis A. A gamified app on emotion recognition and anger management for pre-school children
  33. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 3. – С. 97-118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307
  34. Przybylski A.K., Weinstein N.A. Large-scale test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental wellbeing of adolescents // Psychological Science. – 2017. – Vol. 28 (2). – p. 204-215. DOI: 10.1177/0956797616678438

35. Алёхин А.Н., Пульцина К.И. Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 366-371. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-366-371
36. Батенова Ю.В., Мальцева А.С., Петрова И.Х. Оценка произвольности и контроля поведения у дошкольников в процессе интерактивного игрового взаимодействия // В сборнике: Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках. – Новосибирск. 2022. – С. 28-36.
37. Карелина И.О. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция / Текст электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 4. – 239 с.
38. Микляева А.В., Безгодова С. А. Экспериментально-психологическое исследование «Клипового мышления»: результаты апробации программы эксперимента // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – № 17. – С. 59-67. URL: <http://isu.ru/izvestia>
39. Батенова Ю.В. Интенсификация цифрового опыта дошкольника: когнитивные последствия // Вестник МГУ. Серия Психология. – 2019. – № 4. – С. 4-20. DOI: 10.11621/vsp.2019.04.04
40. Danovitch, J.H., & Severson, R.L. Children's understanding of emerging technologies: Introduction to the special issue // Human Behavior and Emerging Technologies. – 2021. Vol. 3(4). p. 464–467. <https://doi.org/10.1002/hbe2.285>
41. Горвиц Ю., Поздняк Л. Кому работать с компьютером в детском саду. // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 5. – С. 92-95.
42. Балдова А.С., Ханова Т.Г. Пути и средства развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2019. – № 6 (102). – С. 12-18.
43. Danovitch, J.H., & Severson, R.L. Children's understanding of emerging technologies: Introduction to the special issue

## ГЛАВА 4

### **Реализация компетентного подхода в формировании информационно-языковых умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях эмоциональной нестабильности цифрового общества**

*Аннотация.* Глава посвящена исследованию особенностей формирования информационно-языковой компетентности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Дети современного мира погружаются в информационное пространство, в котором распоряжаются разнообразной информацией, хранящейся и передаваемой культурой общества. При этом они должны осознавать ценность информации, что является фундаментом мотивации учиться, уметь находить и анализировать информацию, критически оценивать информационное содержание, уметь строить осмысленные высказывания и участвовать в новых коммуникативных ситуациях. Представленная статья включает в себя теоретический анализ и описание организации экспериментального исследования процесса формирования информационно-языковой компетентности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Представлены методы исследования, критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности информационно-языковой компетентности, выявлен и апробирован комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования у воспитанников и обучающихся информационно-языковой компетентности. Необходимыми и достаточными условиями формирования информационно-языковой компетентности являются использование проектной деятельности в образовательном процессе дошкольного и начального общего образования; разработка и проведение цикла занятий, направленных на формирование информационно-языковой

компетентности, а также ориентация дошкольников и младших школьников на языковую толерантность при непосредственном общении и взаимодействии в виртуальном информационно-образовательном пространстве. Наблюдаемые изменения показателей по всем компонентам информационно-языковой компетентности (когнитивный, мотивационный, ценностный, рефлексивно-оценочный и деятельностный) убедительно доказывают целесообразность использования обозначенных условий. Так же формирование информационно-языковой компетентности раскрывается как профилактика асоциальных форм поведения и интолерантных признаков речевой агрессии в младшем возрасте.

**Ключевые слова:** информационная культура, информационная компетентность, языковая компетентность, языковая толерантность, информационно-языковая компетентность, психолого-педагогические условия, развитие личности, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

**Постановка проблемы.** Дошкольное детство является периодом особой чувствительности, что является предпосылкой интенсивного формирования у детей базиса культуры и важной ступенью социальной адаптации личности. Коммуникативная направленность современного образования определяется личностными результатами освоения ребёнком информационно-коммуникационных умений: уважительного отношения к иному мнению, овладение первоначальными навыками адаптации к динамичному миру; активное использование речевых средств в решении познавательных задач и др. Однако, в условиях цифровой эпохи, на воспитание современных детей неоднозначное влияние оказывает изобилие разнородной информации и контент, содержащийся в сети Интернет. Дети всё чаще подвержены киберсоциализации и, как следствие, эмоциогенной нестабильности, уводящей от реальной жизни и блокирующей способность к гуманной коммуникации, эмпатии и адекватному восприятию окружающего мира. В

дошкольном детстве закладывается базис общей культуры личности, а именно: языковое сознание (в самом широком смысле, знания правил и норм общения и взаимодействия); эмоциональная оценка (эмоции и чувства); внутренняя позиция ребенка (нравственный выбор и поведение), а, следовательно, формируются предпосылки компетенций.

Понятие «*информационная компетентность*» мы определяем, как желание и умение работать с информацией с помощью компьютерных технологий, в разных способах (печатном и электронном) воспринимать, умственно обрабатывать и обмениваться информацией с использованием ИКТ.

Прежде чем конкретизировать понятие «языковая компетентность» остановимся на понятии «языковая личность». Лингвист и языковед Ю.Н. Караулов уточнял это понятие в интеграции психологического, социального и этического компонентов, непосредственно раскрывающихся через призму дискурса человека, его способности к целевому созданию и восприятию текстов разных стилей в соответствии с критериями культуры речи. Данный исследователь выделяет такие уровни «языковой личности», связанные с поэтапным переходом ребёнка от низшего уровня к высшему: лексикон, тезаурус, дискурс. Становление языковой личности ребёнка происходит в процессе накопления языкового фонда, участия в разных коммуникативных ситуациях при освоении различных коммуникативных ролей, что Ю.Н. Караулов называет «коммуникативной сетью», в том числе и информационно-коммуникационной, в которую воспитанник попадает и развивается как личность [1].

Следовательно, *языковую компетентность* мы трактуем, как умение детей дошкольного и младшего школьного возраста планировать высказывания, создавать осмысленные тексты с учетом лингвистических особенностей того или иного языка, доказательно разьяснять, ориентируясь при этом на ситуацию и собеседника.

За последние годы в научной литературе отмечается максимальный интерес к данной проблеме, но вместе с тем, это отдельные исследования, посвященные либо информационной компетентности, либо языковой. Попытка объединения этих двух самостоятельных компетенций представлена лишь в одной работе [2]. Не имея возможности детального освещения имеющихся исследований, отметим лишь общие тенденции.

Достаточно внимания уделяется теоретическому осмыслению проблемы информационной компетентности. Авторами рассматриваются и анализируются понятия «цифровая культура», «информационная грамотность», «цифровая компетентность» [3,4]. По мнению Гусельцевой М.Н., «цифровая грамотность, осознанность, этическое потребление... могут быть обобщены в качестве текущих трансформаций социального, личностного и когнитивного развития детей и подростков в современном технологическом обществе» [5]. Так же ряд публикаций посвящен практическому аспекту указанной проблемы, в частности, о «необходимости специальной информационной подготовки младших школьников, связанной с ростом объемов информации» говорят Россова Ю.И., Галкина А.А. [6]. В своей статье Воронина Л.В., Артемьева В.В., Воробьева Г.В. раскрывают особенности формирования у детей младшего школьного возраста информационных умений, которые в свою очередь делят на информационно-поисковые и информационно-аналитические [7]. Специфику информационной активности на дошкольном этапе раскрывают Батенова Ю.В., Логинов В.А. [8,9,10].

Стабильный интерес вызывает проблема формирования языковой компетентности, однако, большинство исследований касается иноязычных студентов. Вместе с тем, исследователи пытаются решить проблему ценностно-мотивационного отношения к языку и речи [11], а также приводятся результаты экспериментов с реализацией различных психолого-педагогических условий эффективного формирования языковой компетентности в младшем школьном возрасте [12,13,14].



**Методология исследования.** Цель эксперимента – проверить комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования информационно-языковой компетентности у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения. Данная цель определила ряд задач, решаемых нами в ходе исследования:

- определить реальный (наличный) уровень сформированности у детей информационно-языковой компетентности;
- экспериментально проверить влияние предложенных нами психолого-педагогических условий на эффективность формирования информационно-языковой компетентности у воспитанников и обучающихся;
- на основе результатов экспериментальной работы разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность формирования данной компетентности у детей.

С учетом анализа научной литературы и имеющегося экспериментального задела, нами были определены психолого-педагогические условия эффективного формирования информационно-языковой компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста:

- осуществление проектной деятельности, направленной на повышение мотивации освоения информационно-языковой компетенции;
- разработка и реализация цикла занятий, формирующих информационно-языковую компетентность детей;
- ориентация дошкольников и младших школьников на языковую толерантность при непосредственном общении и взаимодействии в виртуальном информационно-образовательном пространстве.

Подробнее остановимся на последнем психолого-педагогическом условии в силу его особой образовательной и в то же время политической значимости и прогрессивности тенденции, всё более провозглашающей в современном мире толерантные ценности.

Сегодня мы всё чаще отмечаем у детей дошкольного и младшего школьного возраста проявления асоциальных форм поведения и

интолерантные признаки речевой агрессии, что диалектически связано с социально-экономическими и политическими условиями эмоциогенной нестабильности современного общества. Деструктивные проявления в речевом поведении, вызванные этносоциокультурными различиями людей изучали как отечественные ученые, так и зарубежные исследователи, такие, как А.Г. Асмолов, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Б. Уильям, Е.Н. Шиянов [15] и др.

Как психолого-педагогический феномен языковая толерантность является совокупным личностным свойством, проявляющимся:

- в понимании и принятии «другого» вместе с его непохожестью;
- в критических требованиях к самому себе для положительных личностных преобразований;
- в позиционировании нравственно-ценностного поведения;
- в готовности к компромиссу и преодолению конфликтов.

Лингвокультурологические аспекты и факторы выбора языковых средств в соответствии с признаками толерантности выявила О.А. Михайлова [16], среди них: эмпатийное речевое поведение; гибкость или бесконфликтность; некатегоричность суждений. Воспитание речевой культуры у дошкольников и младших школьников с ориентацией на языковую толерантность возможно только с опорой на педагогическое управление этим процессом.

Использование эвфемизмов (нейтральных синонимичных слов, заменяющих нетактичные выражения) становится эффективным способом реализации условия ориентации воспитанников и обучающихся на толерантность в процессе формирования информационно-языковой компетентности. Специалисты в области языка и речи делят эвфемизмы на три категории: исключаящие дискриминацию людей с различного рода недостатками; национальную и имущественную дискриминацию. Применение щадящих речевых тактик в информационно-коммуникационном пространстве сегодня становится главной языковой тенденцией для

установления баланса при взаимодействии отдельных лиц, социальных групп и сообществ. Добротворческий и инклюзивный способ использования корректных слов и выражений способствует важному социолингвистическому явлению – корректировке языкового кода, накладывающему определенные речевые ограничения по отношению друг друга в реальном и виртуальном общении.

Определение уровней сформированности информационно-языковой компетентности осуществлялось по критериям Т.П. Хиленко, которые были адаптированы нами для старшего дошкольного возраста [17]. Применительно к данному исследованию, информационно-языковая компетентность, содержит совокупность следующих компонентов:

- мотивационный, который предполагает наличие у ребенка мотивационных побуждений к деятельности с информацией;
- когнитивный, представляющий совокупность знаний, на основе которых формируется естественнонаучная компетентность ребенка с проекцией на информационную деятельность;
- ценностный, указывающий на наличие ценностных ориентаций личности на информационную деятельность, взаимосвязан с процессами социально-нравственного осмысления приобретаемых знаний;
- деятельностный, подразумевающий опыт применения знаний как системы общих информационных умений и навыков при использовании информационных технологий и пр.
- рефлексивно-оценочный, предполагает персональное мировоззренческое самоопределение ребенка в обществе и закрепляет содержание убеждений, идеалов, принципов [2].

Для изучения актуального состояния сформированности информационно-языковой компетентности планируется использование следующих диагностических методик:

- 1) «Психолингвистический метод исследования сформированности языковой компетенции у детей» Л.В. Ясмана. Метод направлен на

исследование как понимания и активного владения грамматическим строем речи, так и на анализ процесса речепроизводства в целом.

2) Методика «Проба на определение количества слов в предложении» С. Н. Карпова. Направлена на выявление умения ребенка различать предметную и речевую действительность, позволяет оценивать знаково-символические познавательные действия, умение дифференцировать план знаков и символов и предметный план.

3) Для определения информационной компетентности планируется использование «Теста информационной грамотности», разработанного А.Г. Шмелевым, адаптированным нами к старшему дошкольному возрасту. Тест включает в себя знание специальной терминологии, умение пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, знание аналитических приемов и методов работы с информацией, а так же позволяет оценить уровень развития определенного стиля мышления, наличие воображения, особенности внимания и памяти.

В совокупности указанные методики позволят нам охарактеризовать информационно-языковую компетентность на этапах «до» и «после» внедрения обозначенных и теоретически обоснованных психолого-педагогических условий. В эксперименте приняло участие 78 детей (5-7 лет), экспериментальная группа (ЭГ) – 38 детей и контрольная группа (КГ) – 40 детей.

По результатам диагностики были определены уровни сформированности информационно-языковой компетентности в контрольной и экспериментальной группе. В контрольной группе высокий уровень сформированности информационно-языковой компетентности обнаружен лишь у 2,5 % детей, у 20 % детей выявлен средний уровень сформированности данной компетентности, а преобладающим является низкий уровень (77,5% детей). Выполнение большинства заданий вызвало трудности у большого количества детей. Как оказалось, многие из них затрудняются в формулировке вопросов для получения информации. У многих детей возникли трудности при

ответах на вопросы, касающиеся поиска нужной в том или ином случае информации. Зачастую дети не могли назвать других источников информации кроме родителей и воспитателей. Несмотря на то, что большинство детей проводят много времени с цифровыми устройствами, (согласно данным, полученным в результате опроса родителей), многие из них не смогли назвать эти устройства в качестве источников информации, так как воспринимаются ими лишь как развлечение, игрушка. Книги также были причислены к источникам информации лишь немногими детьми.

У 20 % дошкольников в контрольной группе и 28% детей в экспериментальной группе был выявлен средний уровень развития информационно-языковой компетентности. Это дети, способные при участии взрослого ориентироваться в различных источниках информации, получать из них сведения (также при непосредственном участии взрослого). Однако интерес к используемым источникам нестабильный, обусловлен ситуацией. Эта группа детей умеет формулировать выводы, делать умозаключения на основе примеров, но делают это с существенными подсказками взрослого с наводящими вопросами.

Полученные результаты, свидетельствующие о низком и среднем уровне сформированности информационно-языковой компетентности, указывают на то, что в дальнейшем обнаруженная недостаточность может сказаться на успешности включения в образовательную деятельность на этапе школьного обучения. В этом случае, справедливыми и эмпирически обоснованными будут поиски новых методов, технологий и форм работы с дошкольниками. С этой целью была выдвинута гипотеза и предложены психолого-педагогические условия, при которых формирование информационно-языковой компетентности старших дошкольников будет эффективно.

На формирующем этапе исследования была проведена работа по реализации выявленных нами психолого-педагогических условий формирования информационно-языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста из экспериментальной подгруппы. Безусловно,

формирование информационно-языковой компетентности происходило при активном использовании информационно-коммуникационных технологий и цифровых устройств. В частности, детям предлагались специальные обучающие компьютерные программы, развивающие мультимедийные и интерактивные дидактические игры и приложения, интерактивная панель. Современные цифровые технологии, активно применяемые в дошкольном образовании, а также правильно подобранные и методически подкрепленные формы и методы обучения, обеспечивают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания. Кроме того, все это способствует формированию у старших дошкольников информационно-языковой компетентности и повышает учебную мотивацию, как залог успешности учебной деятельности на следующем возрастном этапе.

**Результаты.** На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено повторное изучение уровня сформированности информационно-языковой компетентности у детей, находившихся в контрольной группе (КГ), которые занимались по стандартному плану проведения занятий в ДОО, и у детей, находящихся в экспериментальной группе (ЭГ), в которой реализовывались психолого-педагогические условия для формирования информационно-языковой компетентности. Результаты повторной диагностики показали несущественные изменения в уровне сформированности информационно-языковой компетентности у дошкольников контрольной группы, в то время как показатели у детей из экспериментальной группы значительно улучшились. Выявлено, что уровень сформированности познавательного компонента информационно-языковой компетентности дошкольников контрольной группы практически не изменился, что нельзя сказать о дошкольниках из экспериментальной группы, так как дети с низким уровнем сформированности данного компонента отсутствовали, со средним уровнем количество детей составило 50% и с высшим уровнем так же 50% детей.

Дети с высоким уровнем информационной компетентности способны самостоятельно ориентироваться в некоторых источниках информации, они чаще указывают на наиболее содержательные и эффективные по целевой установке фрагменты; подходят к этому процессу осознанно и максимально самостоятельно. Так же высокий уровень развития информационно-языковой компетентности позволяет ребенку самостоятельно сравнивать информацию из различных источников, обобщать, анализировать, делать выводы, применять полученную информацию в собственной цифровой деятельности.

При проведении повторной диагностики выявлено, что изменения уровня сформированности ценностного компонента были незначительны у детей из контрольной группы. В экспериментальной группе детей с низким уровнем сформированности ценностного компонента не обнаружено, со средним уровнем - 57% детей, и с высоким – 43% дошкольников.

Изучая результаты повторной диагностики уровня сформированности деятельностного компонента информационно-языковой компетентности дошкольников контрольной группы, значительной разницы между результатами диагностики на констатирующем этапе и при контрольном исследовании выявлено не было.

В экспериментальной группе при повторной диагностике детей с низким уровнем сформированности деятельностного компонента информационно-языковой компетентности не наблюдается, со средним и высоким уровнями детей одинаковое количество, а именно 50%.

Повторная диагностика уровня сформированности рефлексивного компонента информационно-языковой компетентности показала, что значительных изменений уровня сформированности компонента у детей из контрольной группы не зафиксировано. В экспериментальной группе дети с низким уровнем сформированности данного компонента отсутствуют, со средним уровнем – 43% детей и 57% дошкольников с высоким уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента.

Опираясь на полученные результаты, можно утверждать о повышении уровня сформированности информационно-языковой компетентности у детей экспериментальной группы, что доказывает эффективность реализации психолого-педагогических условий для формирования информационно-языковой компетентности старших дошкольников.

**Заключение.** В ходе проведения эксперимента на констатирующем этапе было выявлено, что уровень сформированности информационно-языковой компетентности старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах практически одинаков. После проведения формирующего эксперимента выявлен значительный рост уровня сформированности информационно-языковой компетентности у детей из экспериментальной группы.

Таким образом, изменения системы образования на всех ее этапах актуализировали поиск путей обеспечения достижения новых результатов, в том числе и на дошкольной ступени. Учитывая, что дошкольное образование является наиболее благоприятным этапом для формирования многих ключевых компетенций, отметим, что наиболее оптимальным в данном случае является компетентный подход [18], который предполагает приобретение новых и значимых компетенций, одной из таких является информационно-языковая компетенция старших дошкольников.

Опираясь на полученные результаты исследования и проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме информационной и языковой компетенций в отдельности, а также определение особенностей формирования информационной и языковой компетенций старших дошкольников мы определили, что понятие «информационно-языковая компетенция» неоднозначно трактуется в современной научной литературе.

Поскольку проблема формирования и развития информационно-языковой компетенции успешно решается только с учетом возрастных психологических особенностей, а старший дошкольный возраст связан со множеством положительных когнитивных и личностных изменений, как



следствие, процесс совершенствования информационно-языковой компетенции необходимо выстраивать в новых формах взаимодействия учеников с педагогом, предполагающих большую самостоятельность ребенка в решении возникающих проблем в информационном пространстве [19,20]. Более того, педагог уже не выступает для ученика единственным источником информации, он уже выполняет функцию посредника, который обеспечивает максимально эффективный способ получения информации работы с ней. В этой связи можно предположить, что психолого-педагогическое сопровождение в условиях воспитательно-образовательного пространства ДОО с целью формирования информационно-языковой компетенции должно быть сосредоточено на таких компонентах (модулях), как социально-ориентированный, коммуникационный, информационный и творческий.

#### **Список литературы:**

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. 264 с.
2. Мишанова О.Г., Батенова Ю.В. Информационно-языковая компетенция современного ребенка в новом культурном контексте цифрового общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т.7. №2(23). С. 44-48.
3. Гаврилова Л.Г., Топольник Я.В. Цифровая культура, цифровая грамотность, цифровая компетентность как феномены современного образования // Информационные технологии и средства обучения. Т 61, №5. 2017. С. 1-14
4. Погожина И.Н., Сергеева М.В., Егорова В.А. Цифровая компетентность и детство – уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) // Вестник Московского университета. Серия Психология, 2019. №4. С. 80-106.
5. Гусельцева М.С. основные принципы трансдисциплинарного подхода к изучению социального, личностного и когнитивного развития детей

и подростков в современном технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия: Психология, педагогика, образование. 2019. № 4. С.33-53

6. Россова Ю.И., Галкина А.А. К вопросу об информационной грамотности младших школьников // Мир педагогики и психологии. 2018. №5(22). С. 5-11.

7. Воронина Л.В., Артемьева В.В., Воробьева Г.В. Формирование информационных умений в процессе обучения математике // Педагогическое образование в России. 2016. №7. С. 153-160.

8. Батенова Ю.В. Анализ особенностей взаимодействия старшего дошкольника с информационными технологиями // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. №3. С.52-60.

9. Батенова Ю.В. Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учетом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6. № 3 (20). С. 288-292.

10. Логинов В.А. ИТ и компьютеры в обучении – детерминанты эволюционного процесса информационной грамотности детей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2018. №12(2). С. 77-81.

11. Пудовкина Н.В. Формирование языковой компетентности детей младшего школьного возраста как педагогическая проблема // Вестник Таджикского национального университета. 2019. №4. С. 153-155.

12. Пусташнова Е.Б. Формирование языковой компетентности учащихся начальной школы на основе реализации социальных функций языка // Аксиома. Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2016. №4(4). С. 24-26.

13. Трофимова А.Ю., Манджиева Е.В. Формирование навыков языковой компетенции учащихся в условиях современной начальной школы // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. №1. С. 30-37.

14. Билогорка М., Мороз Т. Пути формирования языковой компетентности личности: научно-методический подход // Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. №11. С. 222-228.

15. Шиянов Е.Н. Интернет-зависимость и ее профилактика. Ставрополь: Сев.-Кавказский социальный ин-т, 2009. 347 с.

16. Михайлова О.А. Лингвокультурологические аспекты толерантности. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2015. 124 с.

17. Демидова М.Ю., Иванов С.В., Карабанова О.А. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система знаний: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2009. 215 с.

18. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С.3-12.

19. Кун А.В. К проблеме формирования информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста // Инновационные технологии в науке и образовании. 2017. №1(9). С.115-117.

20. Ступикова Л.Г. Педагогические условия формирования информационной компетентности старших дошкольников // Материалы II международной научно-практической конференции «Практические аспекты дошкольной и школьной педагогики». Новосибирск: СибАК, 2016. С. 18-24.

## ГЛАВА 5

### **Реализация рефлексивно-деятельностного подхода в развитии критического мышления детей старшего дошкольного возраста**

*Аннотация.* В главе представлены результаты формирующего эксперимента, целью которого является развитие рефлексивных навыков как основы критического мышления у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности, которая предполагала решение проблемных ситуаций с помощью цифровых технологий. На занятиях для активизации рефлексии применялись такие способы как коллективный анализ и оценка деятельности по специальным опорным вопросам, основанным на алгоритме выхода в рефлексивную позицию.

*Ключевые слова:* рефлексивные навыки, критическое мышление, информация, цифровые технологии, дошкольный возраст.

**Постановка проблемы.** Проблема активизация рефлексии дошкольника в процессе образовательной деятельности крайне редко обсуждалась в профессиональной психолого-педагогической среде. Долгое время считалось, что дети дошкольного возраста не способны к саморефлексии, однако, на практике мы сталкиваемся с противоположной ситуацией, когда обращаемся к детям с вопросом «Как ты думаешь, ты поступил плохо или хорошо?» или предлагаем проанализировать свои чувства и настроение при прослушивании сказки. Вместе с тем, в чистом виде эти навыки рефлексивными назвать нельзя, но с помощью педагога и специально организованной образовательной деятельностью, то есть внешней координации, заложить основы формирования рефлексии можно.

Возможности дошкольного возраста в сфере личностного развития упоминаются в работах Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцовой,

Н.А. Менчинской, В.С. Мухиной, В.А Петровского, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина. В современных работах о способности дошкольников размышлять о ситуациях и обстоятельствах говорится в статьях Р.Р. Денисовой [1], Л.Ф. Обуховой, В.И. Слободчикова [2], О.А. Шиян [3]. Размышления – это важная часть обучения и развития мыслительных процессов. В связи с чем, для нашего исследования стало важным проанализировать эффективность педагогически организованных рефлексивных бесед в процессе формирования навыков рефлексии как основы критического мышления дошкольников.

Близкое к рассматриваемым нами задачам проводимого исследования является понимание умения рассуждать и размышлять в контексте формирования функциональной грамотности у младших школьников, представленное у учёных-исследователей Н.Ф. Виноградовой, Е.Э. Кочуровой, М.И. Кузнецовой. Авторы определяют её как состояние готовности «успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром»; демонстрировать подготовленность к решению «различных (в том числе нестандартных) учебных и социальных (жизненных) задач, к выстраиванию социальных отношений»; владеть рядом определённых рефлексивных умений, которые «обеспечивают адекватную самооценку и стимулируют к дальнейшему образованию» [4].

Поскольку дети уже способны размышлять над своим опытом и понимать его, одновременно с возможностью саморефлексии у ребенка развивается способность символического мышления [5]. Следует уточнить, что понимается под рефлексией в нашем исследовании – это, прежде всего, способность осмысливать себя и результаты своей деятельности. Рефлексию, так же как и критическое мышление, невозможно развивать изолированно от непосредственной деятельности ребенка, от его личного опыта, вне контекста самой ситуации.

Для того чтобы ребенок мог размышлять о каком-либо событии, он должен сначала научиться осознавать себя [7]. В психолого-педагогической

литературе есть много способов развития у ребенка самосознания, в том числе развитие рефлексивных навыков с помощью решения житейских проблемных ситуаций. Личностная рефлексия в подобных ситуациях становится неотъемлемым атрибутом, выступая в качестве дополнения коммуникативных форм обучения и воспитания, преимущественно в игровой деятельности, что особенно важно для контекста образования дошкольника.

Возможность оптимизации рефлексивной деятельности в процессе обучения обусловлена, с нашей точки зрения рядом социальных факторов, которые демонстрируют возможность сказанного, в частности:

1) фундамент современных инновационных педагогических систем составляет гуманистическая основа, призывающая обратить пристальное внимание к внутреннему потенциалу человека;

2) рефлексия способна вызвать самые разнообразные сомнения, что в итоге способно привести к самым разным, иногда негативным результатам. В этой связи, с нашей точки зрения, необходимо направить деятельность дошкольника в нужном русле;

3) рефлексия выступает в качестве «стимулятора», посредством которого становится возможным развитие, обогащение и усиление определенных качеств человека.

Опираясь на сказанное, можно резюмировать необходимость учета обучающим соответствия предоставляемой им информации возможностям понимания её дошкольниками.

**Методология исследования.** Организация рефлексивной деятельности детей осуществлялась после интерактивной игры путем создания специальных рефлексивных ситуаций, которые складывались посредством вопросов и разнообразных предложений со стороны всех субъектов образования. Интерактивная игра предполагала решение проблемных ситуаций, например, «Помоги маме спасти комнатный цветок; ... найти хозяина потерявшегося щенка; ... созвониться с другом из другой страны» и пр. С целью их решения детям предоставлялась возможность использовать любые цифровые

образовательные ресурсы, которые стали фактором развития рефлексивных навыков как основы критического мышления и обусловили взаимосвязь с цифровыми технологиями. Данное условие, а именно решение житейских проблемных ситуаций с помощью цифровых технологий, в целом представляет собой анализ информации в ситуации исследовательского поиска. Ситуации находятся в тесной взаимосвязи с практической жизнью старшего дошкольника, позволяют проводить практические исследования, находить существующие доказательства и извлекать важную и второстепенную информацию, а также работать в команде и эффективно взаимодействовать.

После реализации таких практик педагог организует рефлексивную беседу, основанную на определенных правилах. Во-первых, сначала предлагается дать оценку ситуациям, выразить свое отношение. Во-вторых, для определения результативности решения ситуации педагог выявляет степень осмысленности и понимания детьми самой ситуации с помощью метода незаконченных предложений. В-третьих, для анализа включенности ребенка в процесс поисковой деятельности педагог просит озвучить самые интересные моменты, что запомнилось ребенку больше всего, и в чем состояла его функция. В-четвертых, в процессе самой практической деятельности детям задавались следующие вопросы:

- 1) Подумай, почему ты так поступаешь?
- 2) Можно ли как-либо по-другому передать известную тебе информацию?
- 3) Как тебе наиболее удобно искать необходимую информацию?

Базовые компетенции, формируемые в рефлексивной деятельности, можно соотнести с вопросами, которые ребенок должен научиться задавать себе сам:

Осознание информационных потребностей – Что я хочу найти? Какую проблему пытаюсь решить?

Навыки выявления источников информации – Что я буду использовать для решения ситуации: книги или интернет?

Определение местоположения информации – Где я буду искать информацию и к кому могу обратиться за помощью?

В качестве еще одного действенного приема создания рефлексивной ситуации выступает демонстрация своих действий с одновременным анализом, рассуждением, пояснением и т.п. В ходе использования названного приема можно использовать разнообразные наглядные пособия, которые представлены в виде схемы или рисунка, выполненные ребенком самостоятельно. Важный смысл в создании подобных ситуаций заключается еще и в том, что, демонстрируя своё решение познавательной задачи, дошкольник получает реакцию на достигнутый им результат со стороны остальных участников информационной деятельности.

Так же нами применялся алгоритм выхода в рефлексивную позицию, предложенный Б.М. Островским. В силу ограниченных возрастных возможностей рефлексивной деятельности дошкольника, мы остановились на первом рефлексивном слое, включающем лишь вопросы на актуализацию и осознанность, не затрагивая самоанализ, но тем не менее позволяющем вырабатывать навыки критического восприятия информации и собственной информационной деятельности, создается предпосылка такой базовой компетенции, как осознание информационных потребностей. Вопросы первого слоя включают в себя 3 части:

– исследовательская часть (Что я сделал? (результат); Как я это сделал? (средства, способы, технологии); Зачем я это сделал, ради чего?);

– критическая часть (То ли я сделал, что хотел? Так ли я сделал, как хотел? Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?);

– нормативная часть (Что я буду делать впредь в подобных ситуациях? Как я буду делать? Ради чего я буду делать то, что буду делать?).

Кроме названного, немаловажным является и то, что, попадая «внутрь» рефлексивной ситуации, дошкольник не только включается в поиск наиболее



оптимального варианта переработки и представления полученной им информации, но и в аргументацию её эффективности, благодаря чему реализуется осмысление сущности информационных знаний и информационных умений и создаётся сотрудничество между дошкольниками. В свою очередь совместный анализ демонстрируемых дошкольниками результатов даёт возможность «обогащать» не только себя, но и других обучающихся.

Для определения критериев сформированности рефлексивных навыков, мы обратились к исследованию Максимченко Н.П. [6, с. 50], и адаптировали их к дошкольникам:

- владение навыками анализа и критического мышления;
- умения практически закреплять теоретические знания;
- готовность решать сложные проблемы в условиях неопределенности;
- уверенность в себе при аргументации и отстаивании собственного мнения;
- умение находить компромисс, учитывая и обсуждая чужое мнение.

**Результаты.** В процессе занятий, коллективно решая практические житейские задачи с помощью цифровых технологий, дети обнаруживали целый ряд показателей, которые свидетельствуют о наличии или отсутствии навыков рефлексивной деятельности. Эти показатели вполне очевидно соотносятся с выделенными нами критериями:

1. Владение навыками анализа и критического мышления. Показатели: сформированность умений получать нужную информацию, находить оптимальные пути поиска источников информации; анализировать, отбирать нужную информацию; рационально её использовать, формулировать свои информационные потребности; дошкольник способен вырабатывать эффективную стратегию поиска информации, идентифицировать потребность в достоверной информации (формулировать вопросы, определять источники информации, использовать эффективные стратегии её поиска).

2. Умения практически закреплять теоретические знания. Показатели: знанием возможных источников информации, представлениями о способах и

средствах хранения, обработки и передачи информации как обычными, так и техническими, электронными средствами; осознает необходимость информации; создает, развивает и оценивает информационные продукты и решения.

3. Готовность решать сложные проблемы в условиях неопределенности. Показатели: идентифицирует возможности различных источников информации; понимает, что точность и относительность информации есть основа для принятия разумных решений; дошкольник интегрирует информацию со своими знаниями для решения поставленной перед ним задачи.

4. Уверенность в себе при аргументации и отстаивании собственного мнения. Показатели: производит и передает информацию и идеи в подходящей форме; дошкольник самостоятельно и творчески оценивает информацию, предоставляя её посредством художественных средств как традиционных, так и цифровых; является мотивированным пользователем информации

5. Умение находить компромисс, учитывая и обсуждая чужое мнение. Показатели: совокупность представлений, позволяющих ребенку свободно ориентироваться в информационном пространстве и включаться в информационное взаимодействие, опосредованное в том числе и цифровыми техническими средствами; определяет качество результатов поиска информации, согласуя не только с личными интересами, но и партнёра по взаимодействию.

При активизации процессов рефлексии педагогами осуществляется психолого-педагогическая поддержка (содействие и сопровождение) развития и проявления рефлексивной позиции ребенка, вызывая тем самым ответную реакцию со стороны обучающихся.

В целом, по итогам наблюдений, мы констатировали следующее:

1. Большинство информационных навыков детей старшего дошкольного возраста относятся к навыку приема информации, навигации по многим

приложениям. Многие действия в этом направлении доведены у них до автоматизма, алгоритмизированы.

2. Процесс определения доступности приложений устанавливался в основном методом проб и ошибок, при этом следует отметить, что иногда ребенок сопротивлялся «прямому обучению». Например, ребенок при навигации в приложении делал попытки достичь своей цели (строительство дома в игре), перебирая самые разнообразные, известные ему действия. А затем, решив, что он не может достичь поставленной им цели – осуществил выход из приложения. Можно предположить, что это признак критической саморефлексии, которая может быть использована для изучения взаимосвязи между личностными, когнитивными и эмоционально-волевыми ответами на цифровые ресурсы.

Беседы и наблюдения позволили сделать общий вывод о том, что, хотя диапазон навыков, приобретаемых дошкольниками, впечатляет, их все же недостаточно, чтобы по мере необходимости эффективно работать в качестве полноценных пользователей в сложном цифровом мире.

Возможность оптимизации рефлексивных процессов в процессе обучения, на наш взгляд, позволяет для эффективного формирования ИК интегрировать информационную, проблемно-познавательную и ценностно-мотивационную составляющие процесса через конструктивную рефлексия.

В связи с этим на занятиях применялись следующие способы активизации рефлексии у дошкольников:

1) коллективный анализ и оценка осуществляемой деятельности в рамках занятия по следующим опорным вопросам:

- кто помогал тебе и кому помогал ты?
- что тебя удивило больше всего?
- что ты сделал не так, как другие и почему?
- что получилось лучше всего?
- что было сложнее всего?
- за что ты себя хвалишь и за что благодарить друзей?

2) совместный анализ итогов занятия; ответов на вопросы «что нового ты теперь знаешь и умеешь?», «что понял?», «что не понял? почему?», «что можно применить в жизни, в игре, в быту?», «о чём я обязательно расскажу родителям и друзьям?», «что можно дополнительно обсудить с родителями?».

**Заключение.** Таким образом, в ходе планирования и непосредственной организации процесса информационной деятельности со старшими дошкольниками следует учитывать направленность рефлексивной деятельности, которая должна содействовать обеспечению наиболее полного и адекватного возрасту восприятию и пониманию всех действий, осуществляемых детьми. Высказанная рекомендация основана на необходимости практического применения знаний, полученных в ходе выполнения различных видов информационной деятельности, в процессе эффективного поиска необходимой информации для разрешения ими учебно-познавательных задач.

В качестве основного метода активизации рефлексии следует использовать коллективный анализ цифровых практик, как со стороны педагога, так и со стороны самого ребенка. Реализуемая в процессе интерактивной игры с применением современных информационных технологий рефлексивная деятельность должна быть ориентирована на достижение максимального понимания, восприятия и принятия дошкольниками смысла информационной деятельности. А в качестве ведущих средств активизации рефлексии следует считать: 1) включение дошкольника в рефлексивную деятельность; 2) создание рефлексивных ситуаций для развития рефлексивных способностей с помощью специально сформулированных вопросов.

Реализация указанного организационно-педагогического условия позволяет ребенку: 1) осмысливать уровень собственной информационной деятельности и других детей; 2) осознавать складывающуюся информационную ситуацию и свое поведение в ней.

Это способствовало созданию эмоционально-комфортной среды в процессе работы и межличностного общения дошкольников, приобретению навыков рефлексии и созданию дополнительных возможностей для творческого самовыражения, самореализации дошкольника. Когда игра сопровождается саморефлексией, это приводит к более глубокому обучению и пониманию. Повышение способности ребенка к саморефлексии непосредственно влияет на:

- саморегуляцию – способность гибко реагировать на обстоятельства и требования ситуации в соответствии с социальными ожиданиями, то есть зная, какую стратегию следует реализовать, чтобы реакция соответствовала обстоятельствам.
- внимательность – присутствие в деятельности осознания себя в каждый момент.
- метапознание – размышление о своих мыслях и чувствах.
- обучение – способность отражать и инициировать изменения является неотъемлемой частью обучения.

#### **Список литературы:**

1. Денисова Р. Р. Рефлексия как механизм личностного развития // Дошкольное воспитание. 2017. № 4. С. 10–16.
2. Слободчиков В. И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 25–36.
3. Шиян О. А., Журавлева С.М., Зададаев С.А. Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. Педагогическое образование. 2020. № 4. С.50.
4. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М. И. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя: под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2018. С. 16-17.

5. Развитие рефлексии у детей дошкольного возраста как теоретическая проблема [Электронный ресурс] / Н. М. Гриценко, Т. А. Строкова, С. В. Мурачева [и др.]. // Молодой ученый. 2021. № 13 (355). С. 252-255. URL: <https://moluch.ru/archive/355/79475/> (дата обращения: 15.11.2022).
6. Максимченко, Н.П. Методы диагностики рефлексивной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Н.П. Максимченко // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. 2012. № 1с. С.49–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-dagnostiki-refleksivnoy-kompetentnosti-studentov> (дата обращения: 10.10.2022).
7. Cameron D. Reflection & Reflective Practice in Young Children. URL: <https://earlychildhoodprofessional.com/reflective-practice/>(дата обращения: 12.11.2022)

## РАЗДЕЛ II. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА: ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ

### ГЛАВА 6

#### Реализация личностно-ориентированного, семиотического, герменевтического подходов в коммуникативно-личностном развитии младших школьников

*Аннотация.* В главе представлено исследование по проблеме коммуникативно-личностного развития обучающихся в условиях научно-инновационного партнёрства школы и вуза. Цель – выявить и описать эффективность программы коммуникативно-личностного развития младших школьников и обосновать психолого-педагогические условия ее реализации.

Методологической основой исследования стали: личностно-ориентированный, семиотический, герменевтический подходы. Для оценки коммуникативного развития младших школьников использовались следующие диагностические методики: методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман), методика «Вежливые слова» (О.Г. Мишанова), методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман), методика «Братья и сестры» (модифицированные пробы Ж. Пиаже). В исследовании приняли участие 50 младших школьников и 4 учителя начальных классов. Для анализа эмпирических данных и отслеживания динамики применялся Т-критерий Вилкоксона, обеспечивающий обоснованность и достоверность результатов проведенного исследования.

Выполнен анализ и обобщен опыт имеющихся на сегодняшний день программ, нацеленных на социально-коммуникативное развитие детей младшего школьного возраста. Разработана, теоретически обоснована и реализована авторская образовательная программа по коммуникативному

развитию младших школьников. Раскрыт объяснительный и эвристический потенциал методологических принципов и подходов к решению данной проблемы. Обоснована педагогическая технология «герменевтический круг», на основе которой анализируется фрагмент текста с точки зрения его целесообразности, уместности в данном контексте и коммуникативной значимости для эффективного познания сущности языка и тренировки коммуникативных действий. В ходе исследования получены результаты, свидетельствующие об эффективности программы «Культура речи и этика общения» в коммуникативно-личностном развитии младших школьников по четырем направлениям: коммуникация как кооперация; коммуникация как управление; коммуникация как интериоризация; коммуникация как взаимодействие. На основе указанных направлений выявлены и обоснованы исследуемые параметры в целостном коммуникативно-личностном развитии: уровень развития диалогичности общения, уровень развития этики общения, уровень развития продуктивности общения, уровень развития понимания другого в общении.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что достижение высокого уровня коммуникативно-личностного развития младших школьников происходит в результате реализации программы «Культура речи и этика общения» и создания необходимых и достаточных психолого-педагогических условий её эффективности. Установлено, что у детей сформировалась коммуникативная личность, воспринимающая язык не только как культурную, этическую, но и эстетическую ценность.

**Ключевые слова:** коммуникативно-личностное развитие; тренировка коммуникативных действий; культура речи; языковая личность; этика и продуктивность общения; социально-коммуникативный опыт.

**Постановка проблемы.** Сетевое взаимодействие или социальное партнёрство с образовательными организациями различного уровня является сегодня важным условием развития непрерывного педагогического



образования в системе «детский сад – школа – вуз». В содержании такого сотрудничества лежит основополагающая идея взаимовлияния педагогической науки на практику и выполнение практикой роли источника научного познания.

Педагоги начальных классов и профессорско-преподавательский состав кафедры педагогики и психологи детства педагогического университета разработали и внедрили в филологическую предметную область начальной школы программно-методическое обеспечение процесса коммуникативной подготовки обучающихся. Настоящее исследование осуществлялось в рамках научно-инновационного сотрудничества, целью которого стало выявление эффективности программно-методического обеспечения коммуникативно-личностного развития обучающихся начальной школы и проверка успешности созданных для обучающихся организационно-педагогических условий в урочной и внеурочной деятельности.

От владения коммуникативными действиями зависит как учебно-познавательная деятельность младшего школьника, так и успех во взрослой жизни. Психологический комфорт обучающихся, эмоциональное благополучие и социальная адаптация непосредственно связаны с необходимостью коммуникативной подготовки. Недостаточность коммуникативно-личностного развития сужает круг общения и провоцирует асоциальные формы поведения младших школьников.

Обратимся к имеющимся современным зарубежным и отечественным исследованиям. В своем исследовании F. van der Wilt, C. van der Veen, C. van Kruistum, B. van Oers касаются проблемы взаимосвязи между устной коммуникативной компетенцией и социометрическим статусом в детстве [28]. Опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, согласно которой первоначальная функция языка является социальной, авторы аргументируют, что язык может сыграть важную роль в объяснении того, почему некоторые дети испытывают трудности в регуляции своего поведения. Мы согласны с авторами в том, что низкий статус ребенка в среде сверстников

имеет разрушительные последствия для будущего социально-когнитивного развития ребенка, поэтому важно исследовать факторы, являющиеся причиной отвержения сверстников в детстве.

Результаты исследований H.B. Sondergaard Knudsen, N. Jalali-Moghadam, S. Nieva и др. показывают, что дети с нарушениями речевого развития имеют значительный дефицит устного общения со сверстниками и, соответственно, это влияет на их коммуникативные навыки, образование, психическое здоровье, занятость и социальную интеграцию. При этом имеет значение, какую терапию получают европейские дети для коррекции нарушений, а также, чью финансовую поддержку [27].

Ученые отмечают, что число младших школьников, испытывающих трудности в общении, растет. Особенно эта тенденция наблюдается в связи с развитием информационно-цифровых технологий и увеличением виртуального общения, непосредственно отражающемся на качестве письменной и устной речи, начиная с дошкольного возраста. Зарубежные авторы N. Gómez-Fernández, M. Mediavilla отмечают, что, по мере того, как мир становится все более цифровым, определение взаимосвязи между использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и результатами обучения приобретает особое значение для всей системы образования [18]. В тоже время M. Fernández-Gutiérrez, G. Gimenez, J. Calero указывают на спорность вопроса о влиянии использования ИКТ на академические достижения в области образования [16].

Многие авторы, часто с энтузиазмом, относятся к позитивному воздействию ИКТ на результаты обучения. Однако некоторые исследования не нашли достаточно четких доказательств в поддержку этого тезиса [23, 26]. C. Julian и др. отмечают положительное влияние ИКТ на развитие некоторых когнитивных функций ребенка, но не обнаруживают доказательств их влияния на развитие письменной и устной речи [22].

Вопросы этики общения и проблеме использования социальных сетей детьми поднимает A. Olugbenga [25]. При анализе информационно-языковой

компетентности в проведенном ранее исследовании Батеновой Ю.В., Мишановой О.Г. отмечено, что дети практически не считают литературный язык нормой речи, не всегда правильно истолковывают информацию в особенности при стихийном и неорганизованном использовании ИКТ [2].

Ряд работ посвящены условиям и факторам повышения социальной и эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста, среди которых специально разработанные программы по социально-эмоциональному развитию детей младшего школьного возраста, а также их влияние на повышение успеваемости [19, 24].

О положительном эффекте метода проектов заявляют М. Garabet, С. Мігон, они утверждают, что использование проектного метода в образовательном процессе развивает сотрудничество и взаимопомощь, а также коммуникативные способности [17].

Раскроем исследования, в которых отмечается, что профессиональная работа педагога младших классов требует использования достижений современной науки и инновационного опыта для решения проблемы коммуникативно-личностного развития младших школьников в образовательной практике.

В частности, R. Whear, J. Thompson-Coop, K. Boddy и др. представили обзорный анализ влияния проводимых под руководством учителей мероприятий на социальное и эмоциональное поведение детей младшего школьного возраста [30]. Авторами было проведено 14 исследований, из них 8 формирующих экспериментов, в которых описывалось обучение учителей методам управления классом, направленным на улучшение поведенческих и социальных результатов детей младшего школьного возраста.

По мнению отечественных исследователей, реализация программы сопровождения социально-коммуникативного развития обучающихся вне уроков способствует успешной социализации [1].

Среди зарубежных программ коммуникативной подготовки отметим интерактивную программу социально-эмоционального обучения

«KooLKIDS», разработанную A. Carroll, M. McCarthy, S. Houghton, E. Sanders O'Connor [13]. Для изучения влияния KooLKIDS на социальную и эмоциональную компетентность, поведенческие и эмоциональные проблемы, академические успехи и усилия использовался квазиэкспериментальный план в мультимедийном формате и с использованием анимированных персонажей. В эксперименте принимало участие 854 детей в возрасте 8–12 лет.

Bowyer-Crane C., Snowling M.J., Duff F.J. и др. в своем исследовании сравнивают эффективность двух школьных программ («Фонология с чтением» (P + R) и «Устная речь (OL)») для детей с нарушениями в развитии устной речи на этапе поступления в школу (плохой словарный запас и навыки вербального мышления, коммуникативные навыки). 152 ребенка были случайным образом распределены на две группы с разными программами. Результаты показали, что обучение с использованием «P + R» способствовало развитию навыков декодирования, тогда как программа «OL» улучшила словарный запас и грамматические навыки, которые являются основой для понимания прочитанного, а также для общения со сверстниками [12].

J. Cejudo, J. Vicente Salido-López, D. Rodrigo-Ruiz представили оценку результатов программы повышения уровня лингвистической компетентности в области вербальных способностей, индуктивного мышления, успеваемости, самооффективности в области лингвистического интеллекта и лингвистической компетентности. С этой целью было разработано квазиэкспериментальное исследование с повторными измерениями и контрольной группой [14].

Особую роль педагога в развитии социально-коммуникативных навыков подчеркивают Bi Ying Hu, Xitao Fana, Zhongling Wua и др. На примере китайских дошкольников они исследовали косвенное влияние самооффективности учителя на развитие коммуникативных компетенций детей [20, 21].

Проблему языковой личности исследовали J.M. Farrow, B.A. Wasik, A.H. Hindman, выявив существенную взаимосвязь между сложностью синтаксиса

учителей и развитием словарного запаса детей. Авторы утверждают, что взаимодействие педагога с воспитанниками и обучающимися обеспечивает важный языковой опыт, необходимый детям для развития коммуникативных навыков [15]. В другой своей работе эти же авторы утверждают о необходимости повышения профессиональной квалификации учителей в области коммуникативной подготовки. В своем исследовании они показали, как влияет речевое совершенствование на увеличение словарного запаса и языкового развития детей [29].

Таким образом, анализ имеющихся публикаций по теме исследования показывает, что большинство из них, как правило, сфокусированы на изучении таких аспектов проблемы, как нарушения речевого развития, коммуникативная компетентность, особенности конфликтного взаимодействия и социометрический статус ребенка, а также влияние самоэффективности учителя на коммуникативно-личностное развитие дошкольников и младших школьников. В связи с чем, данное исследование, посвященное разработке и проверке эффективности специальной авторской программы коммуникативно-личностного развития младших школьников на основе оптимальной совокупности методологических принципов и подходов, а также организации необходимых психолого-педагогических условий, является весьма актуальным.

Целью исследования является выявление и описание эффективности программы коммуникативно-личностного развития младших школьников и обоснование психолого-педагогических условий ее реализации.

**Методология исследования.** Методологической основой исследования стали: личностно-ориентированный, семиотический, герменевтический подходы, а также теоретические и эмпирические методы исследования. Рассмотрим подходы подробнее.

Личностно ориентированный подход имеет прямое отношение к развитию творческой языковой личности в процессе коммуникативной подготовки. Для педагога должно быть значимо создавать возможности для

речетворчества обучающихся, способности к оценочной рефлексивности в процессе общения.

В научных трудах Л.В. Трубайчук выделены принципы выбора, самоактуализации, доверия, успеха, творчества и интеграции, раскрывающие специфические особенности личностно ориентированного подхода [9, 10].

Якиманская И.С. в своих научных изысканиях определила методы творческого саморазвития и методические приёмы сопровождения индивида в диалоге и игре, основанные на выборе, что позволяет раскрыть потенциальные возможности субъекта коммуникативно-творческой деятельности при опоре на личностно ориентированный подход в урочной и внеурочной деятельности [11].

Семиотический подход к образованию разрабатывал А.А. Веряев [4]. Этот подход исследует культуру в целом. С помощью языковой системы мышление становится воссоздающим и направленным на познание и взаимодействие людей, чтобы в процессе общения намеренно передавать друг другу осмысленную и, в то же время, закодированную знаками информацию.

Анализ семиотических исследований позволяет составить классификацию трех взаимосвязанных дидактических единиц при обучении языку и речи: культура, текст и высказывание. Культура включает в себя объективно существующий компонент – «орудие» языка, с помощью которого хранится общественный опыт, информация, нормы, традиции. Они распознаются, понимаются и передаются через преемственную связь поколений и исторических времён. Текст литературного языка содержит коммуникативную задачу и используется как речевой образец в новых ситуациях. Высказывание транслирует коммуникативные намерения и опыт построения общения и взаимоотношений.

Теоретические основы педагогической герменевтики разрабатывала А. Ф. Закирова [5]. Назначение герменевтического подхода заключается в понимании обучающимися необходимости применения в языке культуросообразных оборотов речи, опоры на предметно-интеллектуальную

коммуникацию при постановке эвристических вопросов в процессе анализа коммуникативных ситуаций, содержащихся в тексте. В результате данный подход направлен на осмысление нравственной и этической значимости употребления эталонов общения.

Систематизация методов и подходов в изучении проблемы эффективности коммуникативно-личностного развития младших школьников позволила выстроить этапы и конкретизировать методы исследования.

**Этапы и методы исследования.** В опытно-экспериментальной работе принимали участие 50 младших школьников в возрасте 8-9 лет, разного пола и 4 педагога начальных классов одной из школ Челябинской области.

На констатирующем этапе осуществлялся выбор диагностического инструментария и проводилась комплексная диагностика по четырем направлениям коммуникативной подготовки: коммуникация как кооперация; коммуникация как управление; коммуникация как интериоризация; коммуникация как взаимодействие. Каждое из четырех направлений комплексной субъектно-ориентированной диагностики позволило выявить у младших школьников определённый параметр в целостном коммуникативно-личностном развитии. Для оценки выявленных параметров нами был использован комплекс психодиагностических методик, позволяющих определить уровень сформированности указанных направлений. Параметры исследования коммуникативной подготовки обучающихся и соответствующие им методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Направления, параметры и методики исследования коммуникативной подготовки младших школьников

	Направление исследования	Параметры	Диагностические методики
1	Коммуникация как кооперация (коммуникативные универсальные учебные действия, направленные на сотрудничество для достижения общей цели)	Уровень развития продуктивности общения	методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

2	Коммуникация как управление (коммуникативные действия, направленные на выявление уровня знаний младшими школьниками правил речевого этикета и умения соотносить их с конкретной ситуацией)	Уровень развития этики общения	методика «Вежливые слова» (О.Г. Мишанова)
3	Коммуникация как интериоризация (коммуникативные универсальные учебные действия, служащие средством передачи информации)	Уровень развития диалогичности общения	методика «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман)
4	Коммуникация как взаимодействие (коммуникативные универсальные учебные действия, направленные на учёт позиции другого человека)	Уровень развития понимания другого в общении	методика «Братья и сестры» (модифицированные пробы Ж. Пиаже)

Далее на формирующем этапе ежеурочно, в течение 15 минут в предметном курсе русского языка последовательно изучались четыре модуля программы: «Основные понятия речевой коммуникации», «Совершенствование основных видов речевой деятельности», «Этика общения», «Педагогические средства обучения коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта. Курс рассчитан на 135 часов. Данную программу можно использовать отдельно в качестве дополнительного часа из вариативного компонента учебного плана начальной школы в качестве факультативных занятий.

Содержание программы состоит из следующего арсенала форм, методов, приёмов и средств, а именно: анализ текстов, речевое моделирование, языковые эксперименты, дискуссии, языковая толерантность, этические диалоги, этикетные ситуации, риторические и речетворческие задачи, этюды, проекты.

По итогам выполнения всех заданий каждым обучающимся самостоятельно создавалось учебное портфолио как продукт выработанного коммуникативного опыта, который затем демонстрировался на классном часе в форме самопрезентации.



Кроме того, в рамках научно-инновационного партнёрства учителями школы и преподавателями вуза создавались организационно-педагогические условия реализации программы, а именно:

- опора на технологии сотрудничества, проблемно-диалогического обучения, продуктивного чтения, направленные на повышение интереса к русскому языку и учебной мотивации;

- использование возможностей урочной и внеурочной деятельности для обучения основным видам речи как средствам общения;

- применение обучающимися коммуникативных знаний и умений в практике межличностного общения;

- повышение коммуникативных и методических компетенций педагогов в аспекте коммуникативно-личностного развития младших школьников.

На завершающем этапе исследования была проведена повторная диагностика и оценка достоверности полученных результатов.

**Результаты исследования.** Для изучения эффективности процесса коммуникативной подготовки в рамках проведённого исследования нами была разработана и реализована программа «Культура речи и этика общения» (автор О.Г. Мишанова), которая не имеет аналогов в системе начального общего образования, поскольку содержит в себе научную новизну и оригинальную методику. Проанализируем её в сравнении с подобными, действующими на сегодняшний день программами.

Например, активно внедрена в практику программа «Детская риторика» Т. А. Ладыженской. В детской риторике Т. А. Ладыженской выделяются два основных аспекта: 1) сущность и специфика общения; 2) знакомство с речевыми жанрами как разновидностями текста (жанр просьбы, поздравления, извинения и др.) в типизированных ситуациях общения реальной речевой практики [7].

Программа «Ты – словечко, я – словечко» З. И. Курцевой преимущественно направлена на актуализацию внешних речевых поступков и внутренней речевой ответственности обучающихся и педагогов. В основе

программы лежит коммуникативное развитие и нравственное воспитание личности, выраженное в готовности к совершению речевых поступков, отражённых в убеждениях, взглядах и отношениях, которые автор программы называет «ситуативной наглядностью» [6].

Учебно-методический комплекс в образовательной системе «Школа 2100» Е. В. Бунеевой содержит концептуальную идею, связанную с необходимостью формирования у младших школьников в предметных курсах русского языка и литературного чтения функционально грамотной языковой личности на основе развития интеллектуально-речевых навыков свободного применения всех видов речевой деятельности в различных жизненных ситуациях. Данная научно-методологическая стратегия базируется на системе личностно ориентированных, деятельностно ориентированных и культурно ориентированных принципов [3].

Программа «Чтение художественной литературы» О. В. Чиндиловой<sup>1</sup> разработана в контексте непрерывного литературного образования, обеспечивается реализацией комплекса феноменологического, аксиологического, акмеологического подходов и направлена на формирование у обучающихся читательской культуры для дальнейшего становления личности активного читателя, «человека культуры». Автором предложена книго-ориентированная модель и методика «вдумчивого» чтения на основе фасилитированного диалога, при которой обучающиеся осваивают навыки общения с книгой с учетом элементарных возрастосообразных знаний литературоведческого характера.

В отличие от предыдущих, программа преимущественно коммуникативно-творческой направленности на языковую толерантность и речетворчество. Программа потенциально реализуется как на уроках, так и в досуговой деятельности, опирается на возможности личностно

---

<sup>1</sup> Чиндилова О. В., Баденова А. В. Наши книжки: введение в художественную литературу: Ч. 4. – М.: Издательство «Ювента», 2017. – 112 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24299015>

ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. В основе методики реализации программы – технология «герменевтический круг», которая представляет собой текстовый анализ коммуникативной ситуации во фрагменте произведения, решение которой нацелено на понимание, осмысление языковых знаний и применение речевых умений в соответствии с коммуникативной задачей. Важным новообразованием программы явилось выведение школьниками программы (алгоритма) работы с текстом от текстовосприятия до текстообразования. При реализации технологии понимания текста младшими школьниками выработался алгоритм, способствующий речемыслительной активности. Чтобы постичь особенности языковых значений и смысл текста необходимо сначала определить его тематику, затем вообразить идею текста, а потом выстроить направление мысли во внутренней и, далее, внешней речи. Причём в этом процессе важно, чтобы авторский замысел текста совпал с читательским пониманием [8].

Проведённая первичная диагностика позволила выявить у более трети респондентов недостаточность целенаправленного коммуникативно-личностного развития в урочной и внеурочной деятельности. Младшие школьники не понимают возможности существования различных точек зрения, в беседе занимают эгоцентрическую позицию. Две трети респондентов показали низкий уровень в диагностике направления «коммуникация как управление». Возможно, обучающиеся владеют элементарными знаниями речевых формул, но не могут сопоставить их с определенной ситуацией общения, поэтому у них возникают трудности в решении коммуникативных задач. Обучающимся сложно последовательно и полно создавать фразы, ставить вопросы, они испытывают проблемы в умении сопереживать, понимать чувства и эмоции окружающих. Более трети обучающихся не умеют договариваться, приходиться к общему решению, взаимному контролю по ходу выполнения совместной деятельности.

Для определения эффективности программно-методического обеспечения коммуникативно-личностного развития обучающихся

применялся статистический метод Т-критерий Вилкоксона, позволяющий оценить достоверность изменений в наблюдаемых параметрах. В таблицах 2-5 представлены расчеты ранговых значений по всем направлениям.

Таблица 2

Коммуникация как кооперация (методика «Рукавички», n=50)

	Уровень развития продуктивности общения до воздействия программно-методического обеспечения (октябрь 2020)	Уровень развития продуктивности общения после воздействия программно-методического обеспечения (май 2021)	Сдвиг	Абсолютное значение	R
1	0,9	1	0,1	0,1	5,5
2	1,4	1,6	0,2	0,2	16
3	1,5	1,8	0,3	0,3	27,5
4	3	3,3	0,3	0,3	27,5
5	3	3,3	0,3	0,3	27,5
6	0,9	1,4	0,5	0,5	47,5
7	3,4	3	<b>-0,4</b>	<b>0,4</b>	<b>39</b>
8	1,5	1,9	0,4	0,4	39
9	3	3,5	0,5	0,5	47,5
10	3,3	3	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>27,5</b>
11	3,3	3	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>27,5</b>
12	1,5	1,8	0,3	0,3	27,5
13	1,9	2,1	0,2	0,2	16
14	1,3	1,6	0,3	0,3	27,5
15	1,6	1,8	0,2	0,2	16
16	3,4	3	<b>-0,4</b>	<b>0,4</b>	<b>39</b>
17	0,8	0,9	0,1	0,1	5,5
18	2,5	2,7	0,2	0,2	16
19	1,3	1,7	0,4	0,4	39
20	1,3	1,7	0,4	0,4	39
21	1,9	2,4	0,5	0,5	47,5
22	2,3	2,5	0,2	0,2	16
23	3,2	3	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>16</b>
24	1,5	1,8	0,3	0,3	27,5
25	3,1	3	<b>-0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>5,5</b>
26	1,3	1,7	0,4	0,4	39
27	2,5	2,6	0,1	0,1	5,5
28	3	3,5	0,5	0,5	47,5
29	1,8	1,9	0,1	0,1	5,5
30	0,8	0,9	0,1	0,1	5,5
31	0,8	0,9	0,1	0,1	5,5
32	2,5	2,7	0,2	0,2	16
33	1,3	1,7	0,4	0,4	39
34	1,3	1,7	0,4	0,4	39
35	1,9	2,4	0,5	0,5	47,5

36	2,3	2,5	0,2	0,2	16
37	1,5	1,8	0,3	0,3	27,5
38	3,1	3	<b>-0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>5,5</b>
39	1,3	1,7	0,4	0,4	39
40	2,5	2,6	0,1	0,1	5,5
41	1,3	1,7	0,4	0,4	39
42	1,9	2,4	0,5	0,5	47,5
43	2,3	2,5	0,2	0,2	16
44	3,2	3	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>16</b>
45	1,4	1,6	0,2	0,2	16
46	1,5	1,8	0,3	0,3	27,5
47	3	3,3	0,3	0,3	27,5
48	3	3,3	0,3	0,3	27,5
49	1,3	1,7	0,4	0,4	39
50	2,5	2,6	0,1	0,1	5,5
$\Sigma Ri$					1275

Критические значения T для n=50:

$$T_{кр} = \begin{cases} 466 (p \leq 0,05) \\ 397 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Эмпирическое значение критерия ( $T_{эмп}=179$ ) находится в зоне значимости ( $p \leq 0,01$ ), что говорит об увеличении продуктивности общения.

Таблица 3

Коммуникация как управление (методика «Вежливые слова», n=50)

	Уровень развития этики общения до воздействия программно-методического обеспечения (октябрь 2020)	Уровень развития этики общения после воздействия программно-методического обеспечения (май 2021)	Сдвиг	Абсолютное значение	R
1	0,8	0,9	0,1	0,1	4
2	0,8	0,9	0,1	0,1	4
3	1,5	1,7	0,2	0,2	13,5
4	1,7	1,8	0,1	0,1	4
5	2,5	2,6	0,1	0,1	4
6	0,6	0,9	0,3	0,3	28,5
7	1,4	1,5	0,1	0,1	4
8	0,9	1,4	0,5	0,5	47,5
9	3	3,4	0,4	0,4	41
10	1,8	2,1	0,3	0,3	28,5
11	2,8	2,6	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>13,5</b>
12	0,9	1,3	0,4	0,4	41
13	2,7	2,4	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>28,5</b>

14	1,8	1,4	<b>-0,4</b>	<b>0,4</b>	<b>41</b>
15	0,9	1,4	0,5	0,5	47,5
16	1,6	1,9	0,3	0,3	28,5
17	0,7	0,9	0,2	0,2	13,5
18	1,7	1,9	0,2	0,2	13,5
19	0,9	1,4	0,5	0,5	47,5
20	0,9	1,3	0,4	0,4	41
21	1,4	1,8	0,4	0,4	41
22	1,3	1,8	0,5	0,5	47,5
23	2,8	2,5	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>28,5</b>
24	1,6	1,9	0,3	0,3	28,5
25	2,7	2,5	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>13,5</b>
26	1,5	1,6	0,1	0,1	4
27	1,6	1,8	0,2	0,2	13,5
28	2,2	2,5	0,3	0,3	28,5
29	1,5	1,8	0,3	0,3	28,5
30	0,9	1,2	0,3	0,3	28,5
31	2,8	2,6	-0,2	0,2	13,5
32	0,9	1,3	0,4	0,4	41
33	2,7	2,4	-0,3	0,3	28,5
34	1,8	1,4	-0,4	0,4	41
35	0,9	1,4	0,5	0,5	47,5
36	1,6	1,9	0,3	0,3	28,5
37	0,7	0,9	0,2	0,2	13,5
38	1,7	1,9	0,2	0,2	13,5
39	0,9	1,4	0,5	0,5	47,5
40	2,8	2,5	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>28,5</b>
41	1,6	1,9	0,3	0,3	28,5
42	2,7	2,5	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>13,5</b>
43	2,8	2,5	-0,3	0,3	28,5
44	1,6	1,9	0,3	0,3	28,5
45	2,7	2,5	-0,2	0,2	13,5
46	1,5	1,6	0,1	0,1	4
47	2,8	2,6	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>13,5</b>
48	2,2	2,5	0,3	0,3	28,5
49	1,5	1,8	0,3	0,3	28,5
50	0,9	1,2	0,3	0,3	28,5
$\Sigma Ri$					1275

Определяем критические значения  $T$  для  $n=50$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 466 (p \leq 0,05) \\ 397 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Эмпирическое значение критерия ( $T_{эмп}=180,5$ ) находится в зоне значимости ( $p \leq 0,01$ ), что говорит о существенном увеличении развития этики общения у младших школьников.

Таблица 4

Коммуникация как интериоризация (методика «Узор под диктовку»,  
n=50)

	Уровень развития диалогичности общения до воздействия программно-методического обеспечения (октябрь 2020)	Уровень развития диалогичности общения после воздействия программно-методического обеспечения (май 2021)	Сдвиг	Абсолютное значение	R
1	0,7	0,9	0,2	0,2	24,5
2	0,6	0,8	0,2	0,2	24,5
3	0,9	1,1	0,2	0,2	24,5
4	2,9	2,8	<b>-0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>9,5</b>
5	2,5	2,6	0,1	0,1	9,5
6	1,3	0,9	<b>-0,4</b>	<b>0,4</b>	<b>46,5</b>
7	1,8	1,9	0,1	0,1	9,5
8	1,2	0,9	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>36,5</b>
9	2,4	2,6	0,2	0,2	24,5
10	2,4	2,5	0,1	0,1	9,5
11	1,8	1,9	0,1	0,1	9,5
12	0,8	0,9	0,1	0,1	9,5
13	1,3	1,7	0,4	0,4	46,5
14	0,9	1,3	0,4	0,4	46,5
15	1,4	0,9	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>36,5</b>
16	1,5	1,8	0,3	0,3	36,5
17	0,6	0,7	0,1	0,1	9,5
18	1,5	1,8	0,3	0,3	36,5
19	1,1	1,2	0,1	0,1	9,5
20	0,7	0,9	0,2	0,2	24,5
21	2,4	2,2	0,2	0,2	24,5
22	1,6	1,7	0,1	0,1	9,5
23	2,6	2,8	0,2	0,2	24,5
24	1,2	1,5	0,3	0,3	36,5
25	3,4	3	<b>-0,4</b>	<b>0,4</b>	<b>46,5</b>
26	0,8	0,9	0,1	0,1	9,5
27	1,5	1,8	0,3	0,3	36,5
28	2,3	2,7	0,4	0,4	46,5
29	0,8	0,9	0,1	0,1	9,5
30	0,6	0,8	0,2	0,2	24,5
31	1,2	0,9	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>36,5</b>
32	2,4	2,6	0,2	0,2	24,5
33	2,4	2,5	0,1	0,1	9,5
34	1,8	1,9	0,1	0,1	9,5
35	0,8	0,9	0,1	0,1	9,5
36	1,3	1,7	0,4	0,4	46,5
37	0,9	1,3	0,4	0,4	46,5
38	1,2	0,9	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>36,5</b>

39	1,2	0,9	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>36,5</b>
40	1,5	1,8	0,3	0,3	36,5
41	0,6	0,7	0,1	0,1	9,5
42	1,5	1,8	0,3	0,3	36,5
43	1,1	1,2	0,1	0,1	9,5
44	0,7	0,9	0,2	0,2	24,5
45	0,8	0,9	0,1	0,1	9,5
46	1,5	1,8	0,3	0,3	36,5
47	2,3	2,7	0,4	0,4	46,5
48	0,8	0,9	0,1	0,1	9,5
49	0,6	0,8	0,2	0,2	24,5
50	2,4	2,6	0,2	0,2	24,5
$\Sigma Ri$					1275

Критические значения  $T$  для  $n=50$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 466 (p \leq 0,05) \\ 397 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Эмпирическое значение критерия ( $T_{эмп}=285$ ) находится в зоне значимости ( $p \leq 0,01$ ), что говорит о существенном увеличении развития диалогичности общения.

Таблица 5

Коммуникация как взаимодействие (методика «Братья и сестры»,  $n=50$ )

	Уровень развития понимания другого в общении до воздействия программно-методического обеспечения (октябрь 2020)	Уровень развития понимания другого в общении после воздействия программно-методического обеспечения (май 2021)	Сдвиг	Абсолютное значение	R
1	1,1	1,3	0,2	0,2	26,5
2	1,3	1,5	0,2	0,2	26,5
3	1,4	1,6	0,2	0,2	26,5
4	2,1	2,2	0,1	0,1	9
5	2,4	2,2	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>26,5</b>
6	0,9	1,1	0,2	0,2	26,5
7	2,4	2,5	0,1	0,1	9
8	1,3	1,4	0,1	0,1	9
9	2,8	2,5	<b>-0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>40,5</b>
10	2,7	2,8	0,1	0,1	9
11	2,2	2,3	0,1	0,1	9
12	1,1	1,3	0,2	0,2	26,5
13	2,6	2,1	<b>-0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>49</b>
14	1,8	1,9	0,1	0,1	9
15	1,4	1,5	0,1	0,1	9
16	1,4	1,5	0,1	0,1	9



17	0,6	0,8	0,2	0,2	26,5
18	1,6	1,8	0,2	0,2	26,5
19	1,4	1,5	0,1	0,1	9
20	1,6	1,7	0,1	0,1	9
21	1,8	2,1	0,3	0,3	40,5
22	1,4	1,6	0,2	0,2	26,5
23	2,7	3	0,3	0,3	40,5
24	1,5	1,8	0,3	0,3	40,5
25	2,5	2,7	0,2	0,2	26,5
26	1,3	1,5	0,2	0,2	26,5
27	1,5	1,8	0,3	0,3	40,5
28	3,4	3	<b>-0,4</b>	<b>0,4</b>	<b>46,5</b>
29	1,3	1,6	0,3	0,3	40,5
30	1,1	1,0	<b>-0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>9</b>
31	1,4	0,9	<b>-0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>49</b>
32	1,4	0,9	<b>-0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>49</b>
33	1,5	1,8	0,3	0,3	40,5
34	0,6	0,7	0,1	0,1	9
35	1,5	1,8	0,3	0,3	40,5
36	1,1	1,2	0,1	0,1	9
37	0,7	0,9	0,2	0,2	26,5
38	0,8	0,9	0,1	0,1	9
39	1,1	1,3	0,2	0,2	26,5
40	1,3	1,5	0,2	0,2	26,5
41	1,4	1,6	0,2	0,2	26,5
42	2,1	2,2	0,1	0,1	9
43	2,4	2,2	<b>-0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>26,5</b>
44	1,1	1,2	0,1	0,1	9
45	0,7	0,9	0,2	0,2	26,5
46	0,8	0,9	0,1	0,1	9
47	1,5	1,8	0,3	0,3	40,5
48	2,3	2,7	0,4	0,4	46,5
49	1,3	1,5	0,2	0,2	26,5
50	1,5	1,8	0,3	0,3	40,5
$\sum Ri$					1275

Критические значения  $T$  для  $n=50$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 466 (p \leq 0,05) \\ 397 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Эмпирическое значение критерия ( $T_{эмп}=296$ ) находится в зоне значимости ( $p \leq 0,01$ ), что говорит о существенном увеличении развития понимания в общении.

Проанализируем динамику уровня сформированности коммуникативных действий младших школьников по каждому из четырех

направлений за весь период проведения опытно-экспериментальной работы. Представим результаты сравнительной диагностики на рисунках 1-4 ниже.

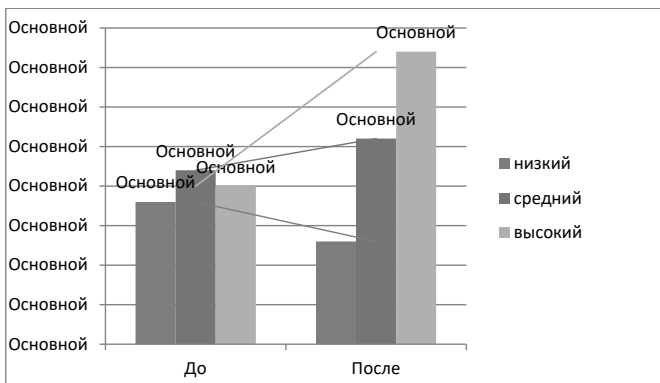


Рис. 1. Результаты методики «Рукавички» О.Г. Цукерман (коммуникация как кооперация) до и после реализации программы коммуникативно-личностного развития

На диаграмме представлены результаты диагностических срезов на момент начала педагогической интервенции и на ее окончание. По направлению «коммуникация как кооперация» на этапе вхождения в опытно-экспериментальную деятельность диагностические данные констатировали высокий и средний уровень у 32% испытуемых. После реализации программы «Культура речи и этика общения» и одновременного внедрения организационно-педагогических условий линии тренда демонстрируют снижение количества детей с низким уровнем и увеличение показателей высокого и среднего уровня. Полученные результаты позволяют говорить о том, что дети позитивно настроены на совместную деятельность, научились согласованно выполнять работу.

Далее проанализируем результаты участия младших школьников в опытно-экспериментальной деятельности по направлению «коммуникация как управление». На рисунке 2 видно, что увеличивается количество детей, осознанно применяющих вежливые слова. Мы отмечаем увеличение частотности применения обучающимися вежливых слов, готовность

использовать этикетные слова в разных сферах общения. Линии тренда показывают снижение количества детей с низким уровнем и увеличение показателей среднего и высокого уровней.

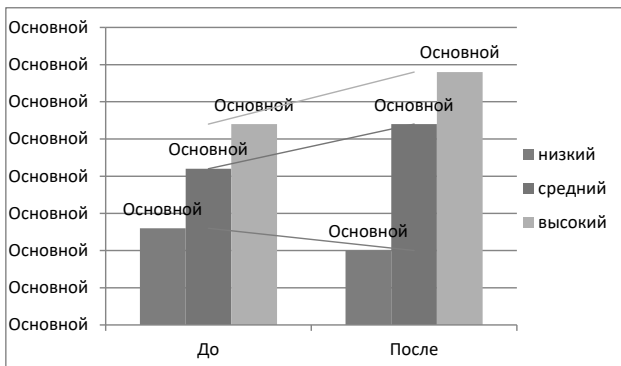


Рис. 2. Результаты методики «Вежливые слова» О.Г. Мишановой (коммуникация как управление) до и после реализации программы коммуникативно-личностного развития

Обратимся к следующему направлению диагностики – коммуникация как интериоризация.

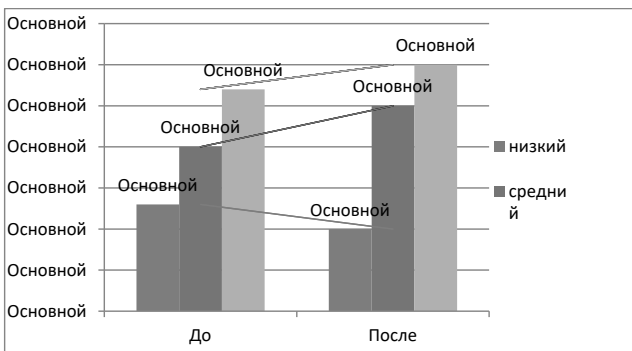


Рис.3. Результаты методики «Узор под диктовку» Г.А. Цукермана (коммуникация как интериоризация) до и после реализации программы коммуникативно-личностного развития

Проанализируем данные аспекта диалогичности общения по результатам участия в эксперименте. Постепенно, сначала незначительно, но затем более явно, увеличилось количество детей, показавших высокий и

средний уровень сформированности коммуникативных действий. На рисунке видно, что количество детей, показавших низкий уровень, уменьшилось, а, значит, дети научились строить понятные для партнера высказывания, корректно реагировать на обращение к себе, принимать правила общения.

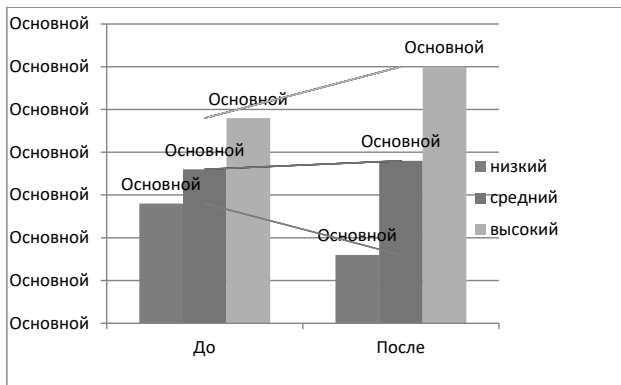


Рис. 4. Результаты методики «Братья и сестры» Ж. Пиаже (коммуникация как взаимодействие) до и после реализации программы коммуникативно-личностного развития

По направлению «коммуникация как взаимодействие» линии тренда на диаграммах показывают снижение процентных показателей низкого уровня и постепенное увеличение процентных данных среднего (незначительное повышение) и высокого уровня овладения коммуникативными действиями, что означает направленность на позицию собеседника, понимание, принятие иной точки зрения, умение спокойно и сдержанно высказать собственное мнение.

В целом, по результатам экспериментального исследования следует отметить увеличение количества детей, осознанно применяющих вежливые слова, увеличение частоты использования в разговорной речи вежливых слов, готовность употреблять этикетные слова в разных сферах общения. По всем четырем направлениям эксперимента линии тренда показывают снижение количества детей с низким уровнем и увеличение показателей среднего и высокого уровней. Более половины детей показали высокий уровень

сформированности коммуникативных действий, это позволяет утверждать то, что дети способны организовать взаимодействие, а также готовы к сотрудничеству для достижения общей цели.

Таким образом, применив повторно комплексную субъектно-ориентированную педагогическую диагностику коммуникативных действий младших школьников, проанализировав результаты с помощью статистического критерия, позволяющего оценить степень достоверности полученных сдвигов в исследуемом признаке (Т-критерий Вилкоксона), мы наблюдаем положительные результаты.

**Заключение.** Таким образом, изучив методологию, теорию и практику искомой проблемы мы провели комплексное исследование, ориентированное на количественное измерение и оценку качества программно-методического обеспечения коммуникативно-личностного развития обучающихся начальной школы.

Педагогическая квалиметрия коммуникативной подготовки обучающихся происходила в условиях научно-инновационного партнёрства школы и вуза. Было спроектировано программно-методическое обеспечение, осуществлен контроль поэтапной реализации содержания модулей программы, дана оценка возможности и позитивным преобразованиям в уровне сформированности у младших школьников коммуникативных действий благодаря созданию необходимых и достаточных организационно-педагогических условий в урочной и внеурочной деятельности.

Исследованием подтверждено предположение о том, что в результате реализации программы «Культура речи и этика общения» и создании организационно-педагогических условий в рамках научно-инновационного партнёрства вуза и школы уровень коммуникативно-личностного развития обучающихся возрастает. Линии тренда можно продолжить и, таким образом, спрогнозировать дальнейшие результаты, но при условии продолжения участия детей в опытно-экспериментальной работе. Заявленная цель – разработать и выявить эффективность программно-методического

обеспечения коммуникативно-личностного развития обучающихся начальной школы и организационно-педагогических условий в урочной и внеурочной деятельности, достигнута.

Применив программу «Культура речи и этика общения», мы пришли к выводу, что она наиболее эффективно влияет не только на представления детей об этике общения, но и культурологические знания устной речи, основанной на литературном языке и языковых способностях, заложенных самой природой человека. Благодаря реализации программы формируется коммуникативная личность, воспринимающая язык не только как культурную, этическую, но и эстетическую ценность. А также у обучающихся выработался алгоритм работы с текстом (от текстовосприятия до текстообразования и текстопорождения), способствующий речемыслительной активности детей и построению коммуникативных актов в форме культурных эталонов.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, во-первых, об эффективном коммуникативно-личностном развитии младших школьников, а, во-вторых, способствуют продвижению учителя в методической компетентности. Следовательно, научно-инновационное партнёрство школы и вуза, основанное на сетевом взаимодействии и сотрудничестве, в русле проведённого исследования можно признать состоявшимся и имеющим практическую ценность.

### **Список литературы**

- 1) Антопольская Т. А., Байбакова О. Ю., Журавлева С. С. Исследование и возможности развития социальных коммуникаций у младших школьников // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5 (41). – С. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.21>
- 2) Батенова Ю.В., Мишанова О.Г. Информационно-языковая компетенция современного ребенка в новом культурном контексте цифрового общества // Азимут научных исследований. Серия: «Педагогика и психология». –

2018. – Т. 7, №2 (23). – С. 44-48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35326118>
- 3) Бунеева Е. В. К определению понятия «функционально грамотная языковая личность» // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 7. – С. 71–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12880177>
  - 4) Веряев А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: монография / А. А. Веряев. – Барнаул, 2000. – 298 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26987006>
  - 5) Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2001. – 152 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20223841>
  - 6) Курцева З. И. Преемственность в обучении риторике: исторический аспект // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 11. – С. 61-64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20315544>
  - 7) Ладыженская Н. В. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 43–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9498163>
  - 8) Никитина Е.Ю., Мишанова О. Г. Научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: методология и теория: монография. – М.: МАНПО, 2011. – 144 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696742>
  - 9) Трубайчук Л. В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №6. – С. 85–91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24238543>
  - 10) Трубайчук Л.В. Методологические основы реализации принципа интеграции в дошкольном образовательном процессе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – №6. – С.285-291. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24299015>

- 11) Якиманская И. С., Биктина Н.Н., Логутова Е.В., Молокостова А.М. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов: монография. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. – 124 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28058988>
- 12) Bowyer-Crane C., Snowling M.J., Duff F.J., Fieldsend E., Carroll J.M., Miles J., Gotz K., Hulme C. Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. – 2008. – Vol. 49, Issue 4. – P. 422 – 432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- 13) Carroll A., McCarthy M., Houghton S., O'Connor E.S. Evaluating the effectiveness of KooLKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children // *Psychology in the Schools*. – 2020. – Vol. 57, Issue 6. – P.851–867. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22352>
- 14) Cejudo J., Vicente Salido-López J., Rodrigo-Ruiz D. Effect of a Programme to Enhance Proficiency in Linguistic Competence in Secondary Education // *Revista de Psicodidáctica*. – 2017. – no 22 (2). – P.135–141. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2016.11.001>
- 15) Farrow J.M., Wasik B.A., Hindman A.H. Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning // *Early Childhood Research Quarterly*. – 51. – 2020. – P. 178–190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- 16) Fernández-Gutiérrez M., Gimenez G., Jorge Calero. Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities // *Computers & Education*. – 2020. – Vol. 157. – Art.103969. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103969>
- 17) Garabet M., Miron C. The development of the oral communicative ability at pupils during the physics lessons through the project method // *Procedia Social*



- and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2. – P. 5130–5138. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.834>
- 18) Gómez-Fernández N., Mediavilla M. Exploring the relationship between Information and Communication Technologies (ICT) and academic performance: A multilevel analysis for Spain // *Socio-Economic Planning Sciences*. – 2021. – Art.101009. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101009>
- 19) Hennessey A., Humphrey N. Can social and emotional learning improve children’s academic progress? Findings from a randomised controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum // *European Journal of Psychology of Education*. – 2020. – Vol. 35. – P. 751–774. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00452-6>
- 20) Hu B.Y., Li Y., Wang Ch., Wu H., Vitiello G. Preschool teachers’ self-efficacy, classroom process quality, and children’s social skills: A multilevel mediation analysis // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2021. – 55. – P. 242–251. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.001>
- 21) Hua B.Y., Fana X., Wua Zh, LoCasale-Crouchb J., Yangc N., Zhanga J. Teacher-child interactions and children’s cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms // *Children and Youth Services Review*. – 79. – 2017. – P. 78–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.028>
- 22) Julian C., Ibarrarán P., Cueto S., Santiago A., Severín E. Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program // *American Economic Journal: Applied Economics*. – 2017. – 9 (3). – P. 295-320. DOI: <https://doi.org/10.1257/app.20150385>
- 23) Livingstone S. Critical reflections on the benefits of ICT in education // *Oxford Review of Education*. – 2012. – 38 (1). – P. 9-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- 24) McCabe P.C., Altamura M. Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children// *Psychology in the Schools*. – 2011. – Vol. 48, Issue 5. – P.513-540. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20570>

- 25) Olugbenga A. What we do on social media! Social representations of schoolchildren's activities on electronic communication platforms // *Heliyon*. 2020. – Vol. 6, Issue 8. – Art.e04584. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04584>
- 26) Spiezia V. Does computer use increase educational achievements? Student-level evidence from PISA // *OECD Journal: Economic Studies*. – 2010. – Vol.1. – P. 1-22. DOI: [https://doi.org/10.1787/eco\\_studies-2010-5km33scwlvkf](https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km33scwlvkf)
- 27) Sondergaard Knudsen H. B., Jalali-Moghadam N., Nieva S., Czaplewska E., Laasonen M., Gerrits E., McKean C., Law J. Allocation and funding of Speech and Language Therapy for children with Developmental Language Disorders across Europe and beyond // *Research in Developmental Disabilities*. – 2021. – Vol. 113. – Art.103936. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103936>
- 28) Van der Wilt F., van der Veen C, van Kruistum C, van Oers B. Why Do Children Become Rejected by Their Peers? A Review of Studies into the Relationship Between Oral Communicative Competence and Sociometric Status in Childhood // *Educational Psychology Review*. – 2019. – 31. – P. 699–724. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09479-z>
- 29) Wasik B.A., Hindman A.H. Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2020. – 50. – P. 101–113. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.001>
- 30) Whear R., Thompson-Coon J., Boddy K., Ford T., Racey D., Stein K. The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: a systematic review // *British Educational Research Journal*. – 2013. – Vol. 39, Issue 2. – P. 383–420. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.650680>

## ГЛАВА 7

### **Реализация нейропедагогического подхода как условия повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников**

*Аннотация.* Глава посвящена исследованию проблемы когнитивно-эмоционального развития младших школьников в условиях цифровой избыточности и дефицита речевого общения. Науке и практике важно найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием возможностей цифровых ресурсов и значимостью «живого» общения, составляющего основу когнитивного развития и позитивной социализации детей дошкольного возраста. Цель – выявить и описать эффективность нейропедагогических приемов повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников.

Теоретико-методологической основой исследования стал нейропедагогический подход, а также теоретические и эмпирические методы исследования. Для анализа первичных эмпирических данных мы отобрали диагностический инструментарий и провели диагностику уровня сформированности познавательных психических процессов и уровня социальной тревожности младших школьников. В исследовании приняли участие 63 младших школьника. Для обнаружения случайности результатов и отслеживания динамики экспериментальные данные были подвергнуты математической обработке (Т-критерий Вилкоксона, обеспечивающий обоснованность и достоверность результатов проведенного исследования). Результаты показали, что специально создаваемые нами психолого-педагогических условия вызвали значительное влияние на показатели когнитивно-эмоционального развития обучающихся. Теоретически обоснован

нейропедагогический подход как стратегия когнитивно-эмоционального развития и реализованы на формирующем этапе исследования условия повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников. Исследованием подтверждено предположение о том, что достижение высокого уровня развития когнитивных функций и социальных эмоций происходит благодаря внедрению в образовательный процесс начальной школы комплекса нейропедагогических приемов и технологий. Результаты исследования позволяют сделать вывод о плодотворности разработанных и реализованных условий и их эффективного влияния на повышение умственной работоспособности и снижение социальной тревожности младших школьников. Применение в образовательной практике совокупности разработанных психолого-педагогических условий позволит использовать все преимущества цифровых устройств и избежать рисков, отражающихся на качестве когнитивно-эмоционального развития личности обучающегося.

**Ключевые слова:** нейропедагогический подход, когнитивные функции, эмоциональное развитие, младший школьник, умственная работоспособность, социальная тревожность, интеллектуально-личностный потенциал.

**Постановка проблемы.** Элементы цифровой реальности становятся для современного ребенка важнейшими средствами деятельности и общения при визуальной стимуляции, получаемой через современные технические средства. Соответственно, это приводит к повышению когнитивной нагрузки детей, связанной с длительным и непрерывным зрительным восприятием, высокой концентрацией внимания, быстрым его переключением.

Существуют и другие социально-культурные факторы цифровой эпохи, которые негативно влияют на психофизиологическое и социокультурное развитие детей дошкольного возраста. К ним можно отнести: экранную зависимость, снижение социальных навыков и интереса к речевому общению, проблемы со зрением, отсутствие критического мышления, повышенную

утомляемость и раздражительность, ослабление волевой регуляции, рост гиперактивности, потерю способности к самовыражению и другие.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена противоречием между социальным заказом общества, цифровыми трансформациями и требованиями, предъявляемыми к дошкольнику в контексте предпосылок формирования и становления личности.

В настоящее время общеобразовательная школа выступает в качестве того социального института, который самым непосредственным образом отвечает за качество интеллектуально-творческого потенциала общества. Внимание к этой проблеме диктуется реалиями современной жизни.

Обратимся к имеющимся современным зарубежным исследованиям. Американские ученые N. Polinsky, R. Flynn, E.A. Wartella, D.H. Uttal пришли к выводу о том, что с увлечённостью устройствами с сенсорным экраном детская игра всё более становится цифровой, способствующей развитию у детей пространственных способностей. Однако такая трансформация детской игровой деятельности становится следствием гиподинамии, что, в свою очередь, препятствует физической активности, а, следовательно, и нарушению когнитивных функций, снижению физических сил у ребёнка и уровня контактируемости с другими детьми [18].

Как показывают исследования китайской ученых X. Wei, H. Jiang, H. Wang, J. Geng, T. Gao, L. Lei, L. Ren, существует определённая взаимосвязь между чрезмерным использованием смартфонов у детей и компонентами невротизма. Исследованием установлено, что частота использования смартфонов не столько имеет прямого отношения к невротизму, сколько существенное отсутствие социальных контактов и взаимодействия с другими людьми [24]. Подобного мнения придерживаются и учёные из Мичиганского университета США (N. Sharifian, K. Sol, L. B. Zahodne, T. C. Antonucci), которые утверждают, что сегодняшняя избыточность информационной среды и, как следствие, цифровая социализация детей включает в себя сложный и динамичный набор характеристик, которые заметно влияют на здоровье и

качество жизни. Авторы убедительно доказывают, что успех социальной адаптации детей зависит от частоты контактов и общения с семьей и друзьями средствами офлайн коммуникации, в основе которой лежит непосредственное речевое общение, социальная поддержка и одобрение [20]. Однако исследователи из Казахстана, Y. Nurymov, Z. Umirzakova, считают, что значительный дефицит социальных эмоций и речевой коммуникации имеют дети с особыми образовательными потребностями, при этом они положительно реагируют на цифровые технологии, которые предоставляют «особым» детям много позитивных социальных и поведенческих возможностей. Цифровые технологии позволяют разрабатывать адаптированные программы в соответствии с возрастными и психологическими особенностями личности. Авторы создали образовательную онлайн-платформу в коррекционном образовании для развития креативного мышления и эмоционально окрашенного поведения детей. В результате реализации обучающей программы был выявлен её значительный потенциал для повышения аффективного мышления и социальных навыков, связанных с реальными ситуациями, с которыми ребенок может столкнуться как в классе, так и на игровых площадках [21].

Учёные Венгерского института психологии (A.N. Zsido, N. Arato, A. Lang, B. Labadi, D. Stecina, S.A. Bandi) изучали роль адаптивных стратегий саморегуляции поведения при использовании смартфонов и социальных сетей. Исследователями доказано, что люди, которые в наибольшей степени социально тревожны, отдают предпочтение социальным сетям, нежели чем речевому общению из-за отсутствия контроля со стороны и социального высвобождения, которое они предоставляют [26]. С этой же точкой зрения солидарны австралийские ученые L.A. Bertie, G. Sicouri, J.L. Hudson, которые также связывают распространение у детей тревожных расстройств и значительные когнитивные нарушения с использованием цифровых устройств. Авторы исследования разработали свои меры оценки тревожности у детей и предлагают к использованию когнитивно-поведенческую терапию,

основанную на работе с собственным восприятием и отношением к той или ситуации, коррекции негативных мыслей и формировании позитивных эмоций, конструктивных убеждений, что приводит, в конечном итоге, к рациональному и жизнеутверждающему поведению [11].

В когнитивно-эмоциональном развитии своих детей немаловажную роль играют родители. Учёные Хьюстонского университета США A.G.Viana, E.S. Trent, C.E. Haley, E.M. Raines, исследуя эффективность когнитивно-поведенческой терапии в коррекции детской тревожности и частой смены настроения, подчёркивают свои ключевые соображения о том, что для профилактики эмоциональной нестабильности необходима интенсивная вовлеченность родителей в жизнедеятельность своих детей [23].

Исследователи из Новой Зеландии (M.T. Corkin, E. R. Peterson, A.M. Henderson, K.E. Waldie, E. Reese, S.M. Morton) изучали взаимосвязь между использованием экранных носителей и симптомами невнимательности/гиперактивности как составляющих когнитивно-эмоционального развития детей и подростков. Результаты оценивались с помощью их матерей и отцов. Учеными были изучены закономерности экранного времени, содержание экранных носителей, питание перед экраном и частота совместного просмотра с родителями. Биномиальный анализ выявил, что общее воздействие экранных носителей и употребление пищи перед экраном отрицательно влияют на умственную и физическую работоспособность детей и подростков [14].

Исследователи института развития человеческого потенциала в США, S. Perone, A.J. Anderson, P.D. Zelazo, выявили влияние родительского контроля на активность кратковременной памяти у обучающихся и эффективность обучения цифровым играм. Родительский контроль может влиять на то, чему дети учатся, играя в компьютерные игры, однако часто дети играют в одиночку. Учёные, с помощью электроэнцефалограммы характеристик головного мозга детей, выявили динамику нейрофизиологических механизмов, участвующих в адаптации к игровому обучению. Дети в группе,

управляемой родителями, обучались играм эффективнее и активно задействовали память, чем дети, играющие в одиночку. Это говорит о необходимости поддержки взрослых в когнитивно-эмоциональном и социальном развитии детей [17]. По мнению учёных из Румынии (L. Cheie, A. M. Opris, L. Visu-Petra), успех памяти школьников и её улучшение варьируются в зависимости от когнитивных функций (обновление, торможение, смещение) и эпизодического мышления, способности проецировать событие, которое еще не произошло [12].

Рассмотрим представления педагогов о влиянии цифровых технологий на эмоции и поведение детей и молодежи. Ученые из Великобритании A. Ventouris, C. Panourgia, S. Hodge считают, что развитие цифровых технологий позволяет растущему числу детей и молодежи ежедневно использовать устройства в академических и развлекательных целях. Авторы изучили ключевую роль педагогов в поддержке эмоционального благополучия и речевого общения детей в группе сверстников. Понимание позиции педагога предоставляет важную информацию о практических вопросах, связанных с использованием цифровых технологий в образовании, и даёт расширенное представление об их влиянии на эмоции и поведение обучающихся [22].

Взаимосвязь между характеристиками эмоций детей и способностью к речевому общению изучалась учеными Китайского университета Гонконга (J. Yang, Z. Chen, G. Qiu, X. Li и др.). Исследователи считают, что способность детей эффективно распознавать эмоции играет значительную роль в успешном общении и тесно связана с показателями эффективности механизма речевой деятельности. С помощью разработки китайскими учеными автоматизированной модели прогнозирования эмоций была обнаружена тесная связь между особенностями эмоциональных состояний и показателями эффективности речевого общения детей [25]. Другие исследователи из Китая (P. Liu, S. Zhou, L. Cui, D. Cai, D. Li) в своей работе также обосновывают важность социально привлекательных эмоций, которые чрезвычайно важны в спектре испытываемых чувств. Учёные проанализировали роль ценностного



подхода в выборе эмоций у детей и подростков. Результаты показали, что стремление детей и подростков к саморазвитию вызывает социально привлекательные эмоции (например, эмпатию или любовь), при этом самовосприятие не вызывает у человека социально разобщающих эмоций (например, гнев или враждебность). Поэтому предпочтительными для развития личности ребёнка являются социально привлекательные или нейтральные эмоции [16]. Также американские учёные J.E. Sawyer, P.J. Brooks, проанализировали влияние социодраматических игр на речь и мотивацию детей в различных видах деятельности и доказали, что с социодраматическая игра, речь и мотивация глубоко переплетены и играют существенную роль в когнитивно-эмоциональном развитии. Дети адаптируют функции речи к особенностям любого вида деятельности [19].

Связь между пространственным мышлением и социальными навыками у детей дошкольного возраста изучили польские исследователи, L.T. Katarzyna, M. Szarek. Это позволило выявить влияние сформированности пространственного мышления детей на просоциальное поведение, призванное приносить пользу другому человеку, безвозмездно оказывать помощь, сотрудничать на добровольной основе [15].

Китайские ученые Yu. Chou, B.Y. Hu, A. Winsler, H. Wu, J. Greenburg, Z. Kong изучили взаимосвязь между физической подготовкой (моторика) и академическими способностями (язык, математика), выявив их прямую взаимозависимость. Чем больше у детей возможностей для двигательной активности, тем выше у них уровень академических навыков, основанных на когнитивно-эмоциональном развитии.

Таким образом, результаты зарубежных исследований существенно дополняют и расширяют знания о взаимосвязи между развитием когнитивных способностей и социальных навыков обучающихся [13].

Проанализируем обозначенную проблему в современных отечественных исследованиях. Т. Е. Чернокова изучила роль представлений о познании в построении, осуществлении и контроле познавательной

деятельности. В результате исследования было установлено, что структура метакогнитивных знаний формируется у детей, начиная с дошкольного возраста, что является предиктором для эмоционально-личностного развития младших школьников [10]. С. В. Фролова выявила эффект влияния элементов культурного наследия на развитие эмоциональной сферы и творческого мышления детей, а также на выработку будущей жизненной стратегии [9]. Н. П. Локалова, Л. И. Никонова, исследуя связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик детей, определили данные о влиянии когнитивно-эмоционального развития на раскрытие интеллектуального потенциала обучающихся и личностных качеств, необходимых в речевом общении и взаимодействии [5]. Н. Е. Веракса, А. К. Белолуцкая в исследовании взаимосвязи эмоционального и когнитивного развития личности выявили значение эмоциональной регуляции, способности распознавать, анализировать чувства и переживать социальные эмоции для достижения образовательных результатов в детском саду и академических успехов в школе, благодаря освоению языка и речи [2].

В свою очередь исследователи М. Н. Терещенко, А. А. Прохорова и др. считают, что приоритетность познавательного развития дошкольников дисгармонирует эмоциональное благополучие, которое требует целенаправленной и своевременной работы с детьми, особенно в современном цифровом обществе. Личность дошкольника адаптируется более успешно, если способна эффективно коммуницировать, взаимодействовать с другими людьми, объективно воспринимать информацию, адекватно реагировать на происходящие изменения. Исследователи предлагают к реализации методическое обеспечение психолого-педагогической программы «Азбука эмоций», которая, как показала практика, эффективно развивает у детей эмоциональный интеллект [7].

Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова, исследуя процесс формирования информационно-языковой компетентности у детей дошкольного и младшего школьного возраста, установили, что наиболее эффективными средствами в

условиях эмоциональной нестабильности цифрового общества являются вовлечение детей в проектную деятельность и их ориентация на языковую толерантность как в непосредственном речевом общении, так и в виртуальном информационно-образовательном пространстве [1, 8]. Е. А. Кудрявцева также считает, что эмоционально-когнитивный опыт, формируется в процессе социализации и благоприятствует самоутверждению ребенка в детском коллективе [4]. И. Б. Умняшова установила связь эмоционального благополучия с физиологическими и социально-психологическими характеристиками личности. Автор считает, что для разработки программы психолого-педагогического сопровождения актуальным является оценка эмоциональной сферы (тревожности, депрессивности и т.д.), когнитивной сферы (оптимизм, рефлексивные способности), социальной ситуации развития (взаимоотношений со сверстниками) [6].

Таким образом, результаты зарубежных и отечественных исследований подчеркивают влияние социокультурных контекстов на эмоциональное, когнитивное, личностное и интеллектуально-творческое развитие детей в различных видах деятельности. Однако, в проанализированных работах отсутствует описание такого методологического аспекта когнитивно-эмоционального развития младших школьников, как нейропедагогический подход, который, в свою очередь, фасилитирует любое педагогическое воздействие при соблюдении требуемых правил и не нарушая возрастных норм развития-созревания.

Целью статьи является определение возможностей и эффективности нейропедагогического подхода в развитии когнитивных функций и социальных эмоций у младших школьников в процессе обучения.

**Методология исследования.** Методологической основой исследования стал нейропедагогический подход, а также теоретические и эмпирические методы исследования, раскрывающие знания индивидуальных особенностей мозга и высших психических функций человека, ориентирующие на развитие

познавательных психических процессов (мышлении, внимании, памяти). Применение на учебных занятиях нейропедагогического подхода влияет на улучшение эмоционального состояния обучающихся, повышение продуктивности обучаемости, стимуляцию их творческого мышления, познавательной деятельности в процессе обучения и регуляцию поведения в социокультурном пространстве [3].

Перечислим принципы нейропедагогического подхода: опора на витагенный опыт, формирование базовых психических процессов, необходимых для эффективности обучения, гуманистической направленности, компенсаторности функций, развивающего обучения с применением игровых приёмов.

Необходимо также отметить нейропедагогические приёмы, такие как: дыхательная гимнастика, чередование двигательной и когнитивной активности, упражнения на релаксацию, пальчиковая гимнастика, психогимнастика, ритмика, самомассаж головы, ушных раковин, глазодвигательные упражнения, игры на развитие межполушарного взаимодействия, игры на развитие фонематического восприятия, игры на развитие афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, кинезиологические упражнения.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие 63 младших школьника и 2 педагога начальных классов одной из школ Челябинской области.

На констатирующем этапе осуществлялся выбор диагностического инструментария и проводилось диагностическое обследование младших школьников.

Для диагностики познавательных процессов были использованы следующие методики: 1) изучение словесно-логического мышления (Э.Ф. Замбацвявичене), цель методики – исследование уровня развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций; 2) диагностика уровня развития кратковременной

речевой и зрительной памяти для обучающихся в возрасте 6-9 лет (Л.А. Ясюкова); 3) тест Тулуз-Пьерона на исследование уровня развития объема произвольного внимания; 4) тест школьной тревожности Филлипса на выявление уровня тревожности и эмоционального состояния детей.

Гипотеза: повышение умственной работоспособности и снижение социальной тревожности младших школьников в условиях цифровой избыточности и дефицита речевого общения будет эффективным при реализации нейропедагогических игровых приёмов, направленных на развитие фонематического восприятия, развитие афферентного и эфферентного праксиса, применение нейроартикуляционной гимнастики, биоэнергопластики и кинезиологических упражнений.

**Результаты.** Нами была проведена диагностика уровня развития познавательных процессов и социальной тревожности обучающихся вторых классов (всего 63 ребёнка, 8-9 лет).

По результатам первичной диагностики показатели развития памяти, внимания и словесно-логического мышления у детей не имеют существенных различий. Все дети имеют уровень развития этих видов памяти в пределах возрастной нормы, однако более половины испытуемых (75%) имеют тенденцию к оценкам «средние и ниже среднего».

Диагностика, направленная на выявление уровня тревожности обучающихся, изначально показала, что детей с низким уровнем тревожности составило всего 23 человека (37%), со средним – 24 человека (38%) и с высоким – 16 человек (25%). Это означает, что большинство учащихся испытывают тревожность, чувствуют себя в классе некомфортно, не вступают в общение, избегают контактов (как со сверстниками, так и с учителями) и действуют индивидуально. Не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывая своего мнения, часто испытывают различные страхи (страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих). Кроме того, эти дети имеют высокие показатели по шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», что существенно

снижает работоспособность и повышает неадекватную реакцию на тревожные факторы среды (оценки учителей, ситуации проверки знаний).

Предварительно результаты исследования когнитивных функций с помощью балльной системы были сведены к единой шкале оценок, в рамках которой к высокому уровню мы отнесли детей, количество баллов которых составляет 7-9 баллов, средний уровень – 4-6 баллов, низкий уровень – 3 и менее баллов.

Уровни развития показателей когнитивных процессов распределились следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Результаты распределения уровней развития показателей когнитивных процессов на констатирующем этапе исследования

Показатели	Уровни (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
словесно-логическое мышление	24,2	53,3	22,5
кратковременная речевая и зрительная память	12,5	59,2	28,3
произвольное внимание	19,3	54,5	26,2
средний уровень	18,6	55,6	25,6

Проведенный констатирующий этап исследования выявил необходимость развития когнитивной сферы и регуляции эмоционального состояния младших школьников, так как большинство детей так или иначе справлялись с заданиями на среднем и низком уровнях.

В качестве эффективных методов нами обозначены нейропедагогические приёмы, такие как: дыхательная гимнастика, чередование двигательной и когнитивной активности, упражнения на релаксацию, пальчиковая гимнастика, психогимнастика, ритмика, самомассаж головы, ушных раковин, глазодвигательные упражнения, игры на развитие

межполушарного взаимодействия, игры на развитие фонематического восприятия, игры на развитие афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, кинезиологические упражнения. Согласно вышесказанному, указанные приемы и техники основаны на принципах нейропедагогического подхода.

Для определения эффективности реализации вышеуказанных приемов и выявления динамики уровня развития когнитивных функций и социальных эмоций в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез. Определение уровня сформированности данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован непараметрический критерий Т-Вилкоксона. Мы предположили, что показатели по критерию «когнитивные процессы» после проведения экспериментальной работы существенно превышают значения показателей до эксперимента.

Результаты эксперимента представлены на рисунках 1-2.



Рис. 1. Результаты методик изучения когнитивных процессов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Очевидно, что на контрольном этапе детей с высоким уровнем развития когнитивных процессов стало на 16% больше, со средним – на 4% больше, а количество детей с низким уровнем уменьшилось на 21%. Однако, проведенные статистические расчеты показали, что значения данного критерия для нашей выборки попали в зону незначимости ( $T_{\text{эмп}}=95$ ), соответственно, наличие сдвига в исследуемом признаке не может считаться надежным.

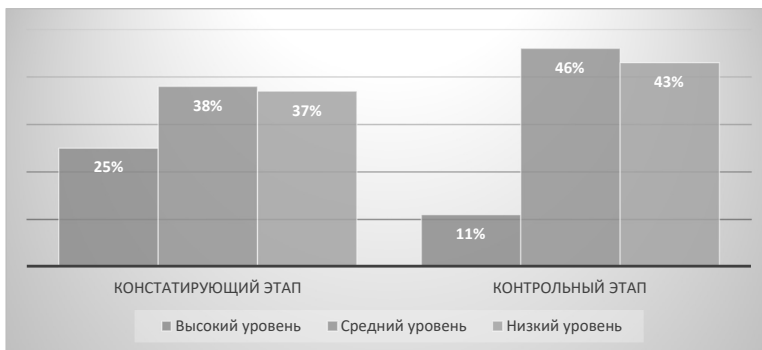


Рис. 2. Результаты теста «Шкала школьной тревожности» Филлипса на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Расчеты, проведенные по критерию тревожности и эмоционального комфорта показали наличие достоверного сдвига ( $T_{\text{эмп}}=75$ ,  $p \leq 0,05$ ), то есть полученные показатели после проведения экспериментальной работы существенно превышают значения показателей до эксперимента.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии когнитивных функций и социальной тревожности. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что нейропедагогический подход и разработанные приемы, позволяют эффективно развивать когнитивные функции и социальные эмоции у детей младшего школьного возраста.



**Заключение.** На основании проведенного экспериментального исследования можно сделать ряд выводов.

1. Умственное и двигательное развитие – два взаимосвязанных процесса. Развитие познавательных психических процессов, а также эмоционально-волевой сферы личности младших школьников происходит эффективней при условии поддержания двигательной активности с учетом нейрофизиологического созревания.

2. Учащиеся, с которыми педагоги в процессе обучения реализуют нейропедагогические игровые приёмы, нейроартикуляционную гимнастику, биоэнергопластику и кинезиологические упражнения, имеют более высокий уровень умственной работоспособности, более низкий уровень социальной тревожности.

Не смотря на отсутствие значимого сдвига в когнитивных функциях, у учащихся наблюдается тенденция к улучшению продуктивности выполняемой познавательной деятельности на уроках, повышению работоспособности и стабилизации учебной мотивации (рис.1).

По критерию тревожности и эмоционального комфорта обнаружены значимые различия в результатах контрольной и констатирующей диагностики ( $p \leq 0,05$ , рис.2). На поведенческом уровне после педагогического вмешательства у детей наблюдались повышение общительности, открытости, они не боятся высказывать свое мнение, чаще обращаются друг другу за помощью, берут на себя функции организаторов взаимодействия, отмечается положительная эмоциональная направленность.

Обобщая вышесказанное, отметим, что реализация представленных выше нейропедагогических приёмов и техник позволила существенно повысить уровень умственной работоспособности и снизить уровень социальной тревожности у учащихся младших классов.

На основании научных исследований и собственного педагогического опыта разработаны методические рекомендации для педагогов.

1. Использование во время динамических пауз кинезиологических упражнений, поскольку, развивая межполушарное взаимодействие, создаются предпосылки для развития познавательных процессов.

2. Для улучшения мозгового кровообращения, активизации познавательных процессов, обеспечивающих восприятие, переработку и воспроизведение информации, необходимо играть с детьми в подвижные игры.

3. Перед началом организации подвижных игр рекомендуется активизировать акупунктурные точки для повышения тонуса мышц, гармонизации работы внутренних органов и систем, развития мелкой моторики, координации движений и чувства ритма.

4. Для поддержания высокого уровня умственной работоспособности дополнять подвижные игры нейрогимнастическими упражнениями, улучшающими память, мыслительную деятельность и двигательные навыки, повышающими устойчивость и концентрацию внимания, стимулирующими восприятие пространства, и в целом, синхронизирующими работу полушарий головного мозга.

5. Для развития самоконтроля, стимулирования мотивационных компонентов деятельности в процессе организации подвижных игр необходимо использовать упражнения на погашение возбуждения с помощью положительного эмоционального подкрепления.

### **Список литературы**

1. Батенова Ю.В. Интенсификация цифрового опыта дошкольника: когнитивные последствия // Вестник МГУ. Серия Психология. 2019. – №4. – С.4–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41444873>
2. Веракса Н.Е. Взаимосвязь эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного и школьного возраста: обзор // Вопросы психологии. – 2019. – № 5. – С. 132–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42622396>

3. Клемантович И.П., Степанов В.Г. Нейропедагогика: предмет исследования // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-11. – С. 2464-2468. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37469>
4. Кудрявцева Е.А. Значение эмоционально-когнитивного опыта в процессе социализации личности дошкольника // *Детский сад от А до Я*. – 2014. – № 6(72). – С. 50–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22612109>
5. Локалова Н.П., Никонова Л.И. Связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик старших дошкольников // *Вопросы психологии*. – 2012. – № 4. – С. 13–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18906680>
6. Умняшова И.Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников // *Вестник практической психологии образования*. – 2019. – № 3(3). – С. 94–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42550786>
7. Филиппова О.Г., Терещенко М.Н., Батенова Ю.В., Прохорова А.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 370–374. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47578940>
8. Филиппова О.Г., Батенова Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования информационно-языковой компетентности у детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях эмоциональной нестабильности общества // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 29–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44817632>
9. Фролова С.В. Традиционные детские игры и сказки как факторы психического развития личности // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. – 2009. – Т. 9. – № 2. – С. 98–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16962367>
10. Чернокова Т.Е. Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников // *Культурно-*

- историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 38–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22669507>
11. Bertie L.A., Sicouri G., Hudson J.L. Anxiety disorders in children and adolescents // *Comprehensive clinical psychology* (second edition). – 2022. – Vol. 5. – P. 217–232. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00040-6>
  12. Cheie L., Opris A. M., Visu-Petra L. Age-related differences in schoolchildren’s prospective memory depend on the cognitive resources employed by the task // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 58. – P. 233–248. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101048>
  13. Chou Yu., Hu B.Y., Winsler A., Wu H., Greenburg J., Kong Z. Chinese preschool children’s physical fitness, motor competence, executive functioning, and receptive language, math, and science performance in Kindergarten // *Children and Youth Services Review*. – 2022. – Vol. 136. – P. 386–397. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106397>
  14. Corkin M.T., Peterson E. R., Henderson A.M., Waldie K.E., Reese E., Morton S.M. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2021. – Vol. 73. – P. 221–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101237>
  15. Katarzyna L.T., Szarek M. Beyond inhibitory control: relationship between spatial and social skills in preschool children // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 59. – P. 172–184. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101084>
  16. Liu P., Zhou S., Cui L., Cai D., Li D. Why does one want to feel socially engaging emotions? The role of self-transcendence values on desired emotions among adolescents // *Personality and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 185. – P. 241–257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111257>
  17. Perone S., Anderson A.J., Zelazo P. D. The influence of parental guidance on video game performance, exploration, and cortical activity in 5-year-old children // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 60. – P. 111–126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101126>

18. Polinsky N., Flynn R., Wartella E.A., Uttal D.H. The role of spatial abilities in young children's spatially-focused touchscreen game play // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 57. – P. 957–970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100970>
19. Sawyer J.E., Brooks P.J. Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 59. – P. 161–173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101073>
20. Sharifian N., Sol K., Zahodne L.B., Antonucci T.C. Social relationships and adaptation in later life // *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*. – 2022. – Vol. 7. P. 52–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00016-9>
21. Tu Ch., Nurymov Ye., Umirzakova Z. Building an online educational platform to promote creative and affective thinking in special education // *Thinking Skills and Creativity*. – 2021. – Vol. 40. – P. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100841>
22. Ventouris A., Panourgia C., Hodge S. Teachers' perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviors // *International Journal of Educational Research Open*. – 2021. – Vol. 2. – P. 100–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100081>
23. Viana A. G., Trent E. S., Haley C. E., Raines E.M. Outcome findings and issues in psychotherapy with children and adolescents: internalizing disorders // *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*. – 2022. – Vol. 5. – P. 25–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00046-7>
24. Wei X., Jiang H., Wang H., Geng J., Gao T., Lei L., Ren L. The relationship between components of neuroticism and problematic smartphone use in adolescents: A network analysis // *Personality and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 186, Part A. – P. 315–325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111325>
25. Yang J., Chen Z., Qiu G., Li X., Li C., Yang K., Chen Z., Gao L., Lu S. Exploring the relationship between children's facial emotion processing

characteristics and speech communication ability using deep learning on eye tracking and speech performance measures // *Computer Speech & Language Available*. – 2022. – Vol. 28. – P. 378–389. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.csl.2022.101389>

26. Zsido A.N., Arato N., Lang A., Labadi B., Stecina D., Bandi S.A. The role of maladaptive cognitive emotion regulation strategies and social anxiety in problematic smartphone and social media use // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – Vol. 173. – P. 635–647. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110647>

## ГЛАВА 8

### **Реализация лингвокогнитивного подхода в развитии речетворческих способностей младших школьников**

*Аннотация.* Глава посвящена проблеме познавательно-личностного развития обучающихся в начальном языковом образовании. Описывается значение речи, актуальность проблемы речевого развития детей младшего школьного возраста на уроках русского языка. Выявлено и теоретически обосновано речетворчество как педагогическое условие познавательной активности младших школьников на уроках русского языка. Рассматриваются речетворческие приемы, повышающие познавательный интерес обучающихся к предмету. Речетворческая деятельность младших школьников является предпосылкой для совершенствования языковых компетенций. Творческие задания на уроках русского языка являются одним из способов повышения мотивации обучающихся начальных классов к изучению родного языка. Описано применение этнолингвистического подхода на уроках иностранного языка, способствующего познавательно-личностному развитию младшего школьника. посвящена диагностике компонента познавательно-личностного развития имажитивных способностей младших школьников. Обоснована актуальность проблемы исследования, определены педагогические условия реализации методики познавательно-личностного развития обучающихся начальной школы на уроках русского языка. Диагностические методики, а также результаты диагностирования младших школьников нашли отражение в научной статье. Авторы диагностировали продуктивность вербального воображения и уровень развития речевого воображения. Подчёркивается, что проявление имажитивных способностей на уроках русского языка — не только показатель сформированности полноценного восприятия текста, но и индикатор умственного развития младшего школьника.

В исследовании использовались следующие методы: теоретические (обзор и анализ научной литературы, сравнение, классификация, обобщение, систематизация и другие). Кроме теоретических методов, нашли применение эмпирические методы (опрос, беседа, наблюдение). Интерпретация полученных результатов исследования проводилась методами количественного и качественного анализа. Представлена классификация познавательно-личностных способностей детей младшего школьного возраста, рассмотрены понятия «познавательно-личностное развитие», «познавательные способности», «имажитивные способности». Теоретически обоснован выбор диагностических методик сформированности имажитивных способностей обучающихся начальной школы, определены педагогические условия для развития воображения младших школьников на уроках русского языка, предложены языковые приемы, способствующие познавательно-личностному развитию обучающихся начальных классов.

Актуализируется, что необходимость познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка продиктована требованиями, предъявляемыми к выпускнику начальной школы. Принятый во внимание один из основополагающих принципов образования — развитие инициативы, ответственности личности как условие её самоактуализации — означает формирование у обучающегося стремления к развитию своих личностных возможностей, в том числе и познавательной активности. Младший школьник является активным участником образовательного процесса, имеющим комплекс познавательных способностей, среди которых выделяют имажитивные (от англ. “image” — образ) языковые способности. Сделан вывод о том, что разработка методики и внедрение авторской программы основаны на полученных результатах диагностического исследования. Практическая значимость исследовательской работы состоит в том, что авторская методика нацелена на совершенствование образовательного процесса в начальной школе путем расширения содержания уроков русского языка. Предлагаемая нами программа способствует



успешному взаимодействию участников образовательного процесса в рамках изучаемого предмета благодаря высокой познавательной активности обучающихся.

**Ключевые слова:** речь; речевое развитие; речевая деятельность; языковые способности; имажитивные способности познавательно-личностное развитие; диагностические методики.

**Постановка проблемы.** Информационно-коммуникационная эпоха современности позволила определить необходимость стремления каждой языковой личности к познавательно-личностному развитию, обусловленному важностью формирования умений устанавливать позитивные взаимоотношения между людьми, адекватно воспринимать и оценивать взаимосвязи и события, а также познавать себя и другого в общении через собственные речевые действия и осознавать свою роль в поликультурном обществе.

В процессе обучения младшие школьники должны не только овладеть системой научных языковых знаний, умений и навыков, но и развивать свои познавательные и творческие способности. Особое значение придается языковому образованию [4].

Проблему познавательно-личностного развития ребенка на уроках русского языка в начальных классах изучали такие ученые, как Е.В. Бунеева, Л.В. Трубайчук, О. Г.Мишанова и другие. Познавательно-личностное развитие младших школьников мы понимаем как процесс познания и освоения ребенком социальных и культурных ценностей, направленный на формирование личностных качеств ребенка, в том числе речевых умений и навыков, а также понимания целостной языковой картины мира. Результатом того, что в начальной школе недостаточно ведется работа по формированию языковой личности, является торможение процесса освоения иностранного языка, обучение которому происходит со второго класса. В связи с этим становится актуальной проблема организации речетворчества как

педагогического условия познавательного-личностного развития младших школьников на уроках русского языка [1].

На уроках русского языка в роли основной дидактической единицы выступает слово. Процесс освоения слова обучающимися непростой и длительный, требующий от учителя методической, филологической и психолого-педагогической подготовки. Данный процесс можно представить в двух этапах. На первом слово осваивается как лексико-грамматическая единица. На втором этапе изучается функционирование слова с включением элементов речевой деятельности обучающихся. Поэтому слово рассматривается как речетворческая единица, выступающая материалом для создания текста [2].

А.А. Леонтьев представляет речевую деятельность как особый вид деятельности, который невозможно соотнести с классическими, такими как: трудовая или игровая. Мы понимаем речевую деятельность как комплекс речевых действий, решающих образовательные задачи, базирующиеся на определенной знаковой системе[4].

Л.Д. Беднарская утверждает, что речетворчество позволяет превратить стандартный урок в уникальное совместное творчество. В.В. Бабайцева замечает, что «язык нам дан в речи, а речь в тексте», поэтому текст собственного сочинения должен связывать в единую цепь мышление – язык – речь [6].

С точки зрения методики изучение языка как системы происходит посредством творческих форм развития речи, то есть речетворчества. Под речетворчеством мы понимаем такую форму работы, при которой активно взаимодействуют обучающиеся с учителем и друг с другом. Л.Д. Беднарская определяет речетворчество как деятельность субъекта речи по формированию и выражению собственных мыслей с помощью языковых средств, образующих в итоге новый продукт. Таким образом, речетворчество является компонентом структуры русского языка, в процессе которого происходит языковое развитие личности.

Проанализировав работы ученых в данной области (И.Я. Лернер, М. И. Махмутов, О. Г. Мишанова, А.В. Петровский и др.), мы пришли к выводу, что речетворчество направлено на обогащение пассивного и активного словаря обучающегося, употребление точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор в связной устной и письменной речи, необходимых для оптимизации словесно-образного восприятия естественно-научного или художественного текста, способности к образному воссозданию собственных текстов и осуществления в целом коммуникативного образования младших школьников [3].

Лингвокогнитивный подход в развитии речетворческих способностей младших школьников основан на комплексном мотивационном обучении языку и речи, направлен на когнитивно-эмоциональное развитие языковой личности. Речетворческие задачи решают проблему мотивации младших школьников. В основе речевого высказывания лежат психологические процессы, одним из которых является мотивация. Исследователи называют ее «импульсом всего речепроизводства». Мотивация – это важнейший компонент структуры речевой деятельности, от которого зависит и качество речи, и успешность обучения ребенка [7].

Рассмотрим некоторые задания, стимулирующие речетворческие способности обучающихся начальной школы на уроках русского языка. Творческие задания на уроках русского языка в начальной школе повышают познавательный интерес обучающихся к предмету. Речетворческие тренинги – эффективный способ познавательно-личностного развития ребенка младшего школьного возраста. Такие тренинги развивают образное мышление, активизируют ассоциативную память, расширяют словарный запас [5]. Например, можно предложить обучающимся «превратиться» в какой-нибудь предмет (солнце, книгу, камень, птицу и т.д.), а потом задавать вопросы: что ты чувствуешь? С кем дружишь? О чем мечтаешь? Результатом тренинга может стать мини-сочинение.

Речетворческий прием «Слово-магнит» позволяет расширить языковой ассоциативный ряд. Обучающимся дается задание: найти слова, которые «примагнитились» к слову «осень». Дети отвечают: листопад, дожди, туман, прохлада, птицы улетают, грусть и т.д. Опираясь на слова, можно составить текст.

Приемы «Найди к слову рифму», «Придумай загадку» позволяют не только расширить лексический запас, но и способствует развитию речи, художественного вкуса, образного мышления, повышается общий интеллектуальный уровень. Развивает речь и воображение младших школьников прием «Продолжи предложение» [2].

Игра «Бином фантазии» помогает развитию воображения младшего школьника, способствует речетворчеству. Игра заключается в соединении с помощью предлогов двух произвольных слов, из которых потом составляются предложения. Это могут быть слова «яблоко-варежка» (обучающиеся составляют словосочетания: яблочная варежка, яблоко под варежкой, яблоко в варежке, варежка из яблок). Результатом совместного творчества может стать сказка.

Изучение иностранного языка в начальной школе способствует воспитанию у обучающихся культуры общения, превращая процесс овладения языком в дидактический полилог культур [8]. Применение этнолингвистического подхода при обучении языкам позволит не только осознать различия менталитетов народов страны изучаемого языка, но и поможет развитию многоязычной личности обучающихся. Например, тема «Моя страна» изучается в начальной школе на уроках русского языка, литературного чтения и английского языка. Учитель английского спрашивает обучающихся о том, что они знают о государственных символах России: флаге, гербе, гимне. Затем знакомит младших школьников с аналогичной лексикой на английском языке. Обучающиеся составляют из слов предложения, из предложений – тексты, читают, переводят, сравнивают символику стран. Таким образом, формируется представление о

государственных символах России и Великобритании посредством этнолингвистического сопровождения. При изучении таких тем, как «Моя семья», «Еда», «Путешествия», «Праздники», «Одежда», целесообразно учитывать этнолингвистический подход. Использование этнолингвистического подхода на уроках русского языка способствует повышению познавательной активности к изучению не только родного языка, но и иностранного, поскольку данный подход направлен на формирование человека, способного жить в условиях глобализации, информатизации и межкультурного взаимодействия [7].

Очевидно, основы формирования языковой личности закладываются в начальной школе. Развитая языковая личность обладает такими качествами, как: самостоятельность, способность к творчеству и взаимодействию в социуме. Формирование речетворческой деятельности младших школьников является предпосылкой для совершенствования языковых компетенций, среди которых речетворчество выступает одним из центральных элементов.

Речетворчество как педагогическое условие в процессе обучения русскому языку в младших классах позволяет ориентироваться на максимальные возможности обучающихся, создавая высокую познавательную активность. Соблюдая это условие, педагог создает ситуацию успеха для интенсивной работы младших школьников на уроках русского языка. Увлеченность делом способствует тому, что произвольное внимание становится непроизвольным. Речевая деятельность побуждает обучающихся к самостоятельной работе не только на уроках, но и во внеурочной

Требования современности обусловили необходимость стремления каждой языковой личности к познавательно-личностному развитию. В процессе обучения младшие школьники должны не только овладевать системой научных языковых компетенций, но и развивать свои познавательные и творческие способности. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена противоречием между социальным заказом общества, цифровыми трансформациями в образовании и требованиями,

предъявляемыми к выпускнику начальной школы в контексте освоения филологической предметной области. Познавательное-личностное развитие обучающегося начальной школы — это процесс, выступающий как результат совместных действий ученика, с одной стороны, и как результат усилий учителя, организующего познавательную деятельность, с другой [1]. Одна из задач современной начальной школы — развитие интереса к обучению, познанию, формирование и развитие познавательных способностей — является важным фактором эффективности обучения.

**Методология исследования.** В ходе исследования мы выдвинули предположение о том, что познавательное-личностное развитие детей младшего школьного возраста на уроках русского языка является результатом реализации инновационной методики, адекватной требованиям социальной среды и способствующей развитию языковой личности ребенка [2].

Успешность реализации методики познавательного-личностного развития младшего школьника на уроках русского языка зависит от создания комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями мы понимаем «совокупность мер в образовательном процессе, которая обеспечивает познавательное-личностное развитие детей на более высоком уровне» [3]:

- формирование языковой догадки, языкового наблюдения;
- обогащение коммуникативно-речевых умений обучающихся языковыми единицами с национально-культурными компонентами;
- применение на уроках речетворческих заданий, способов лингвистического анализа текстов;
- использование языковых упражнений с целью стимулирования познавательного интереса и повышения познавательной активности младших школьников.

Анализ научных работ ученых (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ривин, А. Н. Соколов, В. В. Фирсов, А. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.) позволил

конкретизировать ключевое понятие исследования: познавательно-личностное развитие обучающихся начальной школы на уроках русского языка — это целенаправленный процесс формирования познавательных и языковых способностей личности, стремящейся к овладению знаниями о языковых явлениях, обладающей коммуникативно-речевыми действиями, основанными на применении аттенционных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических и рефлексивных способностей.

Анализируя познавательно-личностные способности младших школьников, мы разработали классификацию:

- 1) аттенционные способности (внимание);
- 2) мнемические (память);
- 3) вербально-логические (мышление);
- 4) имажитивные (воображение);
- 5) рефлексивные (самоанализ).

Остановимся подробнее на имажитивной способности. Ребенок, у которого развито умение воображать, прогнозировать, способен лучше понимать учебный материал, может найти несколько вариантов решения языковых задач.

Мы поставили перед собой цель – определить уровень сформированности имажитивных способностей у младших школьников, для достижения которой определены следующие задачи:

- 1) подбор диагностических методик, определяющих уровень сформированности имажитивных способностей обучающихся начальной школы;
- 2) использование на уроках русского языка упражнений на развитие воображения;
- 3) аргументация результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы;

4) контрольное диагностирование уровня сформированности имажитивных способностей.

Проанализировав литературу по проблеме исследования, изучив особенности познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста, классифицировав познавательно-личностные способности, применив на практике диагностические методики по определению уровня сформированности имажитивных способностей обучающихся начальной школы, обобщив собственную профессионально-педагогическую деятельность и эффективный педагогический опыт, мы описали значимость проблемы исследования. Обратимся к практической части работы.

**Результаты.** Исследование проводилось на протяжении 2020–2021 учебного года на базе средней общеобразовательной школы г. Копейск Челябинской области. Принимали участие 124 обучающихся третьих классов. Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, а также обобщающий.

На первом этапе был выявлен уровень развития воображения младших школьников, поскольку воображение является одним из показателей развития творческой активности ребёнка.

Для диагностики имажитивных способностей мы использовали «Метод трех слов» (тест Масселона, целью которого является оценка продуктивности вербального воображения), и методику Р. С. Немова «Вербальная фантазия» [4], позволяющую оценить уровень развития речевого воображения младших школьников.

Согласно критериям, мы выделили три уровня развития имажитивных способностей: высокий, средний, низкий. В диагностике принимали участие ученики 3а и 3б классов, составивших контрольную группу, 3в и 3г — экспериментальную, по 62 человека в каждой группе.

Получив результаты, мы выяснили, что процент обучающихся с высокой степенью развития имажитивных способностей составляет 10% (экспериментальная группа), 44% детей имеют средний уровень, 46%



третьеклассников обладают низким уровнем развития воображения. Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития имажитивных способностей на уроках русского языка.

Исследование в контрольной группе показало, что 9 % обучающихся имеют высокий уровень развития воображения, 41,2 % — средний уровень, а у 49,8 % отмечается низкий уровень.

Сравнивая результаты исследования контрольной и экспериментальной групп, мы пришли к выводу, что младшие школьники обеих групп обладают примерно одинаковым уровнем развития имажитивных способностей. Очевиден низкий уровень развития воображения, свидетельствующий о необходимости формирования познавательно-личностных способностей на уроках русского языка в начальной школе.

Мы принимаем во внимание, что выбранные диагностические методики по изучению воображения дают неточную оценку сформированности имажитивных способностей, так как для полного осуществления процесса воображения требуются установка педагога, регулярная мотивация и эмоциональный настрой младших школьников.

Формирующий этап психолого-педагогического эксперимента был направлен на развитие имажитивных способностей обучающихся на уроках русского языка в третьих классах. Для формирования у обучающихся языковой догадки использовалось упражнение «Соедини стрелками начало и конец пословиц», прием «Конверсия» (образование слова одной части речи от слова другой части речи).

С целью обогащения коммуникативно-речевых умений обучающихся единицами языка с национально-культурным компонентом значения обучающимся предлагалось найти пословицы и поговорки на определенную тематику (дружба, труд, здоровье и т. д.), а также определить значение фразеологизмов (прикусить язык, зарубить себе на носу, реветь белугой, ломать голову, клевать носом и т. д.). Топонимические ребусы помогли закрепить написание названий географических объектов: Челябинск,

(Уральские горы, Урал, Аркаим и т. д.). В рамках применения на уроках речетворческих задач совместно с обучающимися заполнили карту-речекреатив, выполняли упражнение «Я начну, а ты закончи» (на доске записываются две строки из стихотворения, дети находят рифму и дополняют по смыслу до четверостишия).

В процессе анализа литературного текста младшие школьники находили основную мысль, называли тему, описывали внешность и анализировали поведение героев, составляли план пересказа. Комплексный лингвистический анализ текста включает работу со словами.

Для стимулирования познавательного интереса и повышения познавательной активности младших школьников нами использовались следующие языковые упражнения: «Шарада», «Переставь буквы в словах и запиши новые слова» и другие.

С целью активизации познавательного интереса обучающимся была предложена интеллект-карта (mind-map) по части речи «существительное». Мы использовали прием «Ты — учитель» для повышения познавательной активности. Обучающимся был предложен текст, в котором следовало исправить орфографические и пунктуационные ошибки, представив себя в роли учителя.

Контрольный этап эксперимента позволил обработать и обобщить результаты исследования. Мы пришли к выводу, что количество обучающихся третьих классов с низким уровнем имажитивных способностей уменьшилось (на 13,9 %). Произошло увеличение количества третьеклассников с высоким и средним уровнями (на 5 % и 8,9 % соответственно).

Становится очевидна эффективность работы во время формирующего этапа эксперимента: наблюдаются позитивные изменения при реализации ряда педагогических условий. Эффективными условиями можно назвать: использование упражнений на развитие языковой догадки, коммуникативно-речевых умений, анализ текстов, стимулирование познавательного интереса.

Вышеперечисленные факторы способствуют познавательному-личностному развитию младших школьников на уроках русского языка.

**Заключение.** Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты совершенствуют образовательный процесс в начальной школе, расширяя содержание уроков по предмету «русский язык», способствуя успешному взаимодействию участников образовательного процесса в рамках изучаемого предмета благодаря их высокой познавательной активности. Однако, повышение результативности обучения младших школьников не снимает проблемы таких социально значимых качеств, как становление личности и познавательные способности. Формирование на уроках русского языка познавательных способностей в младшем школьном возрасте положительно влияет на становление личности. В силу этого необходима, на наш взгляд, педагогическая деятельность, направленная на познавательное-личностное развитие младших школьников [5].

Полученные промежуточные результаты научно-исследовательской работы нацеливают на разработку оригинальной методики и реализацию авторской образовательной программы, которые в совокупности будут соответствовать современным потребностям в познавательном-личностном развитии младших школьников.

#### **Список литературы:**

1. Денисова Е. П. Развитие и стимулирование познавательной активности младших школьников // Вестник Университета Российской академии образования. 2020. № 3. С. 44–49.

2. Никитина Е. Ю., Кушнерова Д. П. Информационно-коммуникационные технологии как средство активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста : монография / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 182 с.

3. Кукубаева А. Х., Садвакасова А. Б. Формирование познавательных способностей младших школьников // Наука и реальность. 2021. № 4 (8). С.94–97.

4. Трегубова Н. А. Обзор методик диагностики уровня развития мыслительных способностей младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 325–328.

5. Баширова М. А., Шилханова А. Н., Рабаданова Г. Г. Закономерности и особенности развития личности младшего школьника // Образование и право. 2021. № 12. С. 204–210. DOI 10.24412/2076-1503-2021-12-204-210

## ГЛАВА 9

### Реализация полисенсорного подхода в развитии коммуникативной эстетики речи младших школьников

**Аннотация.** Глава посвящена изучению языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников и возможностям её формирования средствами интеграции полисенсорного подхода. В статье представлена актуальность проблемы исследования, обоснован подход, принципы, психолого-педагогические условия формирования языковой интуиции младших школьников. Основными методами исследования являются анализ образовательного стандарта начального общего образования и научной литературы, посвященной проблеме языковой интуиции; а также авторские методики формирования языковой интуиции в процессе развития коммуникативной эстетики речи младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода. Представлена интеграция полисенсорного подхода в языковое образование с целью формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников. Синтезированы принципы: принцип социальной адекватности, креативности, стереоскопической картины мира, этической актуальности. Активизировано и расширено понятийное поле исследования, включающее понятия «коммуникативная эстетика речи», «языковая интуиция», «полисенсорный подход», «параметры языковой интуиции». Обоснована необходимость реализации и совокупности системного учета психолого-педагогических условий. Представлен процесс формирования языковой интуиции младших школьников согласно определенным параметрам. Отмечается, что эффективности формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи способствует систематическая и

продолжительная психолого-педагогическая и методическая работа в специально создаваемых условиях образовательной организации. Делается вывод о том, что реализация полисенсорного подхода, в том числе создание эффективных психолого-педагогических условий, будет способствовать формированию языковой интуиции младших школьников с учетом специфики актуальных тенденций и запросов социума.

**Ключевые слова:** коммуникативная эстетика речи; языковая интуиция; полисенсорный подход; параметры языковой интуиции; принцип социальной адекватности; креативности; принцип стереоскопической картины мира; принцип этической актуальности; сенсорный анализатор.

**Постановка проблемы.** Вопросами изучения коммуникации и эстетики речи занимались: М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. К. Мамардашвили, Е. Ю. Никитина, О. Г. Филиппова, Г. А. Шиганова др. [1;2]. На основе обобщения требований нормативных документов к коммуникативному развитию младших школьников, результатов современных исследований проблемы, педагогического опыта была сформирована авторская трактовка понятия «коммуникативная эстетика речи». Под термином «коммуникативная эстетика речи» понимаем сформированность навыка использования языка для решения различных жизненных задач, которые требуют применения конструктивных, творческих речевых умений в зависимости от социального контекста ситуации общения. Выделены компоненты коммуникативной эстетики речи. Одним из компонентов коммуникативной эстетики речи является языковая интуиция. Именно вопросу развития языковой интуиции посвящено содержание данной статьи.

Языковое образование младших школьников, улучшение коммуникативной деятельности синтезировано с понятием «языковая интуиция». Становление данной уникальной возможности речи и ее участие в процессе развития языковой личности представляют не только научный интерес, но и практическую ценность, поскольку педагогу, методисту важно

иметь абсолютно четкое понимание ее природы, уровень воздействия на процесс освоения языковой и речевой компетенций.

Несмотря на то, что явление языковой интуиции представляет интерес ученых более ста лет, до сих пор нет общепринятого и однозначного определения этого понятия и нет его единой интерпретации.

Обратимся к ряду определений, которые отражают многообразие исследовательских подходов:

– «неосознанное, эмоциональное обобщение речевого опыта ребенка, используемое в речи для регулирования и контроля её правильности» [3];

– «общее, нормативное осознание фактов речи» [4];

– «непосредственное эмоциональное проявление соответствия или несоответствия своей или чужой речевой продукции к той языковой установке, которая постепенно формируется в процессе усвоения нового языка» [5];

– «эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке» [6].

Данные определения указывают на то, что большинство ученых рассматривают языковую интуицию как прямое взаимодействие с языковым оформлением речевого произведения с точки зрения его соответствия нормам.

В некоторых случаях языковую интуицию считают эквивалентом понятия «языковая способность». Тем не менее, важно различать эти два термина как в научных, так и практических целях. Ребенок появляется на свет «с несомненными предпосылками к овладению речью: он обладает слухом, он сразу же издает крик при рождении – это его первая неосознанная фонация; он обладает рядом инстинктов и безусловных рефлексов, позволяющих ему реагировать на мир...» [7].

Иначе говоря, языковая способность представляет собой психофизиологический механизм, который обеспечивает освоение языка. В свою очередь, языковая интуиция является результатом совместной

деятельности мышления и речи, которая постепенно развивается вместе с интеллектуальным и речевым развитием ребенка [8].

Языковая интуиция является элементом основного процесса развития коммуникативной эстетики речи и выступает одним из ее критериев. Исходя из данной логики, мы солидарны с психологическим подходом (А.Н. Гвоздев, Е.И.Синица, Л.И.Божович, А.М.Леушина, Д.Б.Эльконин, Б.В.Давыдов, Д.Н.Богоявленский, Н.И.Жинкин., А.К.Маркова, Н.С.Рождественский Л.К.Айдарова, Л.С.Выготский, Л.П.Федоренко, М.М.Гохлернер, П.Б.Невельский, Ф.А.Ибрагимбеков и др.) к пониманию языковой интуиции – как явления, сопровождающее речь, облегчающее ее восприятие, понимание и продуктивную организацию, выражающееся в умении продуктивно, минуя логические операции, решать в устной и письменной речи, что соответствует речевым нормам языка.

**Методология исследования.** Исходя из анализа педагогической литературы, перед нами возникли задачи, которые необходимо решить для того, чтобы сформировать у младших школьников языковую интуицию, улучшить навыки коммуникации и обогатить их личный и познавательный опыт. К ним относим:

а) владение обучающимся различными параметрами языковой интуиции;

б) способность к оформлению логичного, эмоционально верного, семантически выверенного, коммуникативно адекватного речевого высказывания.

Исходя из актуальности изучения проблемы исследования, вынесен ряд предположений:

1. Теоретико-методической основой формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников является сочетание ряда подходов, где ведущим является полисенсорный подход (от греч. *polys* многочисленный, обширный; от лат. *sensus* ощущение, чувство). Этот подход междисциплинарный и находит свое



отражение в нескольких науках. Так, в современной медицине данный подход применяется в рамках исследования и моделирования нервных процессов человека, выявлена возможность влияния звукового воздействия на психоэмоциональное и поведенческое состояние людей. Рассмотрим роль полисенсорного подхода в педагогике. Свое отражение и максимальное раскрытие изучаемый подход нашел в специальной педагогике и психологии. В том числе, он направлен на стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств.

Интеграция данного подхода в процесс формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников осуществляется по двум направлениям:

- 1) комплексное воздействие на возможные чувственные анализаторы для эффективного достижения заявленной цели;
- 2) сенсорное воздействие, оказываемое на младших школьников, образцовое и качественное, позволяющее позитивно влиять на формирование и развитие коммуникативной эстетики речи.

Исходя из выбранных направлений считаем, что языковая интуиция как компонент развития коммуникативной эстетики речи младших школьников успешно развивается на основе применения различных жанров искусства (живопись, инструментальная музыка, театральные постановки, художественное творчество) [9].

Включение полисенсорного подхода в формирование языковой интуиции младших школьников будет способствовать развитию основных параметров языковой интуиции, выделенных нами на основе изучения трудов Ф.И. Буслаева, Л.И. Божович, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Ф.А. Ибрагимбекова, О.В. Кукушкниной, В.А. Чибухашвили и др. К ним относим:

- 1) отбор семантических ассоциаций высказывания;
- 2) мониторинг экспрессивной речи;
- 3) способность к коннотации;
- 4) эмоциональный отклик на качество коммуникации;

5) интереспективность речи.

Наличие данных параметров языковой интуиции будет вносить вклад в общее коммуникативное развитие речи младших школьников.

2. Требованиями, регулирующими полисенсорный подход в данном исследовании будут являться: принцип социальной адекватности, креативности, стереоскопической картины мира, этической актуальности.

3. Эффективность осуществления процесса формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи детей младшего школьного возраста будет зависеть от создания психолого-педагогических условий: а) организация творческой самореализации младших школьников в речевой деятельности; б) связь языковой интуиции и социальной жизни; в) использование социокультурных диалоговых ситуаций.

В теоретико-методологическую основу исследования вошли идеи и положения теорий полисенсорного подхода (Д. Айрис, П.К. Анохин, Н.Д. Арутюнов, М.М. Бахтин, Л.И. Божович, Д.Б. Богоявленская, Т. В. Варенова, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Н.В. Гавриш, Л.Н. Колунова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

Научая ценность исследования заключается в следующем:

- Выборе полисенсорного подхода к развитию коммуникативной эстетики речи детей младшего школьного возраста в процессе формирования языковой интуиции. На основании интеграции данного подхода спроектирована модель педагогической работы над параметрами сформированности языковой интуиции младших школьников;
- Синтезе принципов полисенсорного подхода, применяемых для формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи детей младшего школьного возраста
- Активизации и расширения, применительно к начальной школе, понятийного поля исследования, включающее понятия «коммуникативная эстетика речи», «формирование языковой интуиции

младших школьников», «интеграция полисенсорного подхода», «параметры сформированности языковой интуиции».

- Определении параметров сформированности языковой интуиции младших школьников в процессе развития коммуникативной эстетики речи.
- Аргументации целесообразности осуществления и сочетания системного учета психолого-педагогических условий, улучшающих эффективность формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников в актуальных реалиях образовательных возможностей начального образования;
- Представлении содержания процесса формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода в языковое образование.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников позволил определить, что предмет исследования сформирован недостаточно, уровень владения параметрами языковой интуиции у группы младших школьников низкий (37%), у большего количества обучающихся достаточный (63%), продвинутого уровня выявлено не было.

Младшим школьникам с низким уровнем сформированности языковой интуиции (37%) были характерны следующие особенности: семантические ассоциации при восприятии аудиально или визуально сложноподчиненных предложений на знакомую тематику не выстраивались, обучающимся требовалось многократное повторение материала или помощь педагога, чтобы отметить их реакцию; в результате наблюдения было выявлено, что мониторинг экспрессивной речи в общении со сверстниками не происходит, при коммуникации с педагогом также были отмечены редкие случаи не

этичных ответов; способности коннотации у младших школьников с низким уровнем развития языковой интуиции не выявлено; эмоциональный отклик на качество коммуникации был отмечен, однако он проявлялся в негативном ключе в виде обиды, злости, нервного возбуждения, на коммуникативную составляющую, отражающую добрые, забавные социокультурные ситуации адекватной реакции не отмечалось; интроспективность собственной речи рассматривалась младшими школьниками не объективно, исключительно с положительной стороны.

Что касается обучающихся с достаточным уровнем сформированности языковой интуиции (63%), то наблюдения и результаты упражнений данной группы значительно лучше предыдущей. К качественным особенностям проявления достаточного уровня сформированности языковой интуиции относится симультанный отбор семантических ассоциаций, воспринятых визуально, с аудиальным восприятием возникали частые сложности, требующие повтора высказывания или деления его на смысловые отрезки. Результаты следующего исследуемого параметра сформированности языковой интуиции мониторинга экспрессивной речи были аналогичны результатам младших школьников с низким уровнем её сформированности относительно ровесников, однако важно отметить, что при коммуникации с педагогами младшие школьники ответственно подбирали лексико-грамматические конструкции. Исследуя способность к коннотации речевого высказывания выявлено, умение младших школьников понимать подтекст и аллегории, но при этом в экспрессивной речи обучающиеся не используют коннотацию, в условиях эксперимента стараются всячески избегать её простых форм. Стоит подчеркнуть широкий эмоциональный отклик на качество и содержание коммуникации различного характера. Интроспективность собственной речи не всегда объективна, однако присутствует младшим школьникам характерна адекватная самокритика, в очевидных социокультурных ситуациях [10].

По результатам данного этапа эксперимента подготовлена и осуществлена педагогическая работа на формирующем этапе эксперимента, содержание которой будет представлено.

В нашем исследовании, направленном на формирование языковой интуиции младших школьников, приняли участие 50 обучающихся четвертого класса МОУ «СОШ № 44 им. С.Ф. Бароненко».

**Результаты.** Представим фрагментарное содержание учебной деятельности, направленное на формирование языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи, согласно выделенным ранее параметрам, младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода. При подготовке и реализации содержания намеченной деятельности были учтены принципы полисенсорного подхода и психолого-педагогические условия её успешной реализации.

Первый выделенный параметр сформированности языковой интуиции звучит как «отбор семантических ассоциаций высказывания» и подразумевает способность младшего школьника к симультанному анализу воспринимаемой речи. В контексте развития данного направления основным был зрительный анализатор. При определении «ведущий, основной, главный анализатор», не следует забывать, что остальные анализаторы работают в той же системе, однако основная часть информации передается в мозг от указанного сенсорного рецептора. Ведущим видом искусства выступала живопись или графика. Обучающимся предлагались различные иллюстрации ситуаций взаимодействия и готовый диалог, который было необходимо соотнести с подходящей ситуацией. Тем самым они учились считывать невербальные коммуникативные реакции, эмоции, сопровождаемые речь.

Следующий параметр языковой интуиции «мониторинг экспрессивной речи» представляет собой плавное продолжение предыдущего параметра и выражает некую ответную функцию. Иными словами, способствует формированию у обучающегося возможности адекватно и соответственно коммуникативной ситуации отвечать собеседнику, выбирать оптимальные

семантические конструкции и правильно оформлять речь. С опорой на избранный подход, определили основные анализаторы: слуховой и речедвигательный. Искусство было представлено классической инструментальной музыкой в минорной и мажорной тональностях. Младшие школьники читали вслух фрагменты текстов под разную музыку, соответствуя интонационно музыкальному ладу. Происходило расширение интонационного спектра и развивалось умение улавливать общий тон происходившей социокультурной ситуации.

Формирование параметра языковой интуиции «способность к выявлению и воспроизведению коннотации», то есть способность обучающегося понимать и воспроизводить речевые конструкции с переносным значением. Работа над параметром была краткой, согласно констатирующему этапу эксперимента данный параметр сформирован лучше других. Выбран фольклор как вид искусства. Что касается главного сенсорного анализатора, то он был определен индивидуально каждым обучающимся. Было предложено придумать пословицы, поговорки, загадки о конкретном предмете. Предмет было можно анализировать зрительно, тактильно, проверять на вкусовые и обонятельные качества и на основе ощущений составлять высказывания, которые можно отнести к представленным вариантам фольклора.

Очередной параметр языковой интуиции «эмоциональный отклик на качество коммуникации» является наиболее ярким диагностическим критерием, впрочем, он и на формирование самого процесса оказывает существенное влияние. Основной анализатор – речеслуховой, вид искусства – художественная литература. Обучающиеся работали в малых группах, они зачитывали диалоговые фрагменты художественных произведений, содержащие в себе смешные, грустные, героические, конфликтные события, описанные не полностью и интуитивно определяли логичное, соответствующее завершение коммуникативной ситуации.

Заключительным параметром сформированности языковой интуиции определена «интероспективность речи», которая выражается в способности к анализу и оценке собственно речи и речи собеседника. Задействован вид сценического искусства пантомима или театр без слов. Работая в малых группах часть младших школьников изображает коммуникативную социокультурную ситуацию максимально используя двигательный анализатор, а другая часть описывает происходящее по увиденному, обратившись к зрительному восприятию. Осуществляется раскрытие образа говорящего, подбираются соответствующие коммуникативные выражения, считывается эмоциональный и выразительный окрас. После размышлений на тему увиденного и озвучивания предположений, повторно уже с экспрессивной речью ситуации воспроизводятся. В качестве рефлексии, используем социокультурные ситуации, в которых важно концентрировать внимание детей на восприятии окружающими говорящего.

Таким образом, освещено содержание деятельности по формированию языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода. Эффективность работы будет зависеть от четкого следования заявленным принципам и соответствия психолого-педагогическим условиям. Также важно осуществлять деятельность не линейно, от одного параметра к другому, а параллельно включать работу над всеми параметрами языковой интуиции для достижения максимально положительных результатов.

Представленный комплекс педагогической работы, направленный на формирование языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода, непосредственно описывает систему работы, содержание взаимодействия педагога и младшего школьника, практическую деятельность, основываясь на широко описанной ранее теории.

Современные труды, содержащие практические материалы в рамках формирования или развития языковой интуиции у школьников или взрослых

в основном нацелены на изучение иностранного языка, либо изучение русского языка иностранцами (Н.С. Брем, И.С. Мавляутдинов, Н.А. Ригина, Л.Ш. Шафигулина и др.).

Изучив ряд научных статей по вынесенным тезисам, можно сделать вывод, что основные направления работы по формированию языковой интуиции: чтение качественной литературы, погружение в фольклор, активное коммуникативное взаимодействие с опытным носителем языка. Не встретив аналогичных форм работы, предложенных в данном исследовании, по искомому направлению, можно утверждать, что разработанный комплекс педагогической работы, направленный на формирование языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода, несет в себе новое и актуальное решение проблемы.

**Заключение.** На начальном этапе работы сформулирована методологическая основа исследования формирования языковой интуиции как компонента развития коммуникативной эстетики речи младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода, определены ведущие понятия «языковая интуиция», «параметры языковой интуиции», «полисенсорный подход», представлены принципы и психолого-педагогические условия реализации комплекса предложенной педагогической работы. Исследуемая проблема в данном ключе ранее не рассматривалась в области современного образования с учетом специфики актуальных тенденций и запросов социума к языковой личности младшего школьника, а именно сформированности коммуникативной эстетики речи.

Освещаемые ранее аспекты данной проблематики фрагментарны и требовали рассмотрения новых средств и форм работы с современными обучающимися начальной школы. Для решения данной задачи в рамках центрального этапа исследования формирования языковой интуиции младших школьников средствами интеграции полисенсорного подхода представлено содержание деятельности педагога и младших школьников. Организуя



комплексную и системную работу над определенными параметрами сформированности языковой интуиции, применяя различные формы и средства работы, отвечающие содержанию полисенсорного подхода, прогнозируем качественный эффективный результат достижения главной цели исследования.

### Список литературы:

1. Похолков Ю. В., Горянова Л. Н. Языковая среда: от понятия к принципам создания // Высшее образование в России. 2022. № 7. С. 123-136. 10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136. (Scopus). DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136
2. Соловьева Т. В., Никитина Т.В., Юздова Л. П. Педагогическая реализация ценностных установок обучающихся в школьном филологическом образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021. № 6 (166). С. 224-238. DOI: 10.25588/CSPU.2021.166.6.015
3. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии // Изв. АПН РСФСР. Вып. 3. М.; Л., 1946. С. 41.
4. Шварцкопф Б.С. Оценки говорящим фактов речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972. С. 7.
5. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1978. С. 71.
6. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопр. психологии. 1997. № 1. С. 37
7. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 2004. С. 204.
8. Иванова А. С. Психолингвистические особенности развития речи ребенка // Современная начальная школа. 2019. № 2. С. 73-74.

9.Куприна Н. Г., Медведева А. А. Концептуальные подходы к освоению младшими школьниками регионального искусства (на примере Уральского региона) // Педагогика искусства. 2020. № 1. С. 151-158.

10.Алексеева Н. В. Эффективность использования системы тестирования на уроках русского языка в начальной школе // Современная начальная школа. 2019. № 2. С. 23-27.

## Заключение

Детство человека характеризуется постоянным физическим ростом, накоплением психических новообразований, освоением социального пространства. Помимо биологических признаков конкретные характеристики детства опосредованы многими социально-культурными факторами: цифровой реальностью, в которой живут и развиваются современные дети, складывающимися отношениями со взрослыми и сверстниками, с другими людьми, стилем общения, содержанием образования и т.д.

Интерес авторов монографии к изучаемой проблеме обуславливается, в первую очередь, гуманистическими задачами становления индивидуальности развивающейся личности, её интеллектуально-творческого потенциала. Жизнь во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, от человека требуются предпочтения определенных ориентиров как жизнеутверждающих начал, готовность вести себя в соответствии с ними, ориентируясь на смысловой, эмоциональный и поведенческий компоненты своей деятельности в цифровом обществе.

Актуальность монографии объясняется тем, что современное цифровое общество нуждается в гражданах, которых характеризует ценностное отношение к себе, миру, культуре, здоровью, семье, природе, человеку, нравственности, Отечеству, обществу, русскому языку, труду, познанию, цифровым технологиям и многому другому, когда всё многообразие природного, социального и техногенного мира расценивается в информационном сознании личности как значимое для жизни и, в то же время, безопасное и здоровьесберегающее при соблюдении цифрового этикета и цифровой гигиены.

В монографии представлены исследования современных практик и психолого-педагогических условий становления социальной активности дошкольников в эпоху цифровой повседневности; когнитивно-эмоционального развития детей при подготовке к школьному обучению в

условиях цифровой активности; развития социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста; организации конструктивного эмоционального взаимодействия дошкольников в условиях цифровизации образования; формирования информационно-языковых умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях эмоциогенной нестабильности цифрового общества; развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста; коммуникативно-личностного развития младших школьников; повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников; развития речевореческих способностей коммуникативной эстетики речи младших школьников.

Изложен теоретический и практический материал, который поможет участникам образовательных отношений системы дошкольного и начального общего образования использовать эффективные подходы и технологии воспитания современных обучающихся в условиях цифровой социализации, повысить уровень компетентности педагогов и родителей в вопросах построения гармоничных взаимоотношений с детьми в период цифрового детства.

В монографии также рассматриваются инновационные методы и подходы, которые способствуют формированию положительных межличностных связей между детьми и взрослыми. Подчеркивается важность создания образовательной среды, которая учитывает личные интересы и потребности детей, что позволяет каждому ребенку чувствовать себя частью сообщества и развивать свои социальные навыки. Авторский коллектив акцентирует внимание на необходимости адаптации образовательного процесса к требованиям цифровой реальности, что включает в себя использование цифровых ресурсов для поддержки исследовательской активности детей.

Среди практических рекомендаций выделяются технологии, направленные на развитие эмоционального интеллекта и навыков критического мышления. Важно обучать детей не только техническим

аспектам работы с цифровыми устройствами, но и навыкам безопасного и ответственного поведения в онлайн-пространстве. Как представлено в настоящем издании, это будет способствовать формированию здоровой цифровой идентичности и эффективной коммуникации.

Важным аспектом, обсуждаемым в монографии, является интеграция социальных и эмоциональных навыков в учебный процесс. Педагоги подчеркивают необходимость создания ситуаций, в которых дети могут безопасно выражать свои эмоции и учиться распознавать чувства других. Это способствует формированию экологической среды, где каждый участник образовательного процесса чувствует поддержку и понимание. Такие практики позволяют минимизировать конфликты и способствуют улучшению общей атмосферы в классе.

Кроме того, монография представляет ряд примеров использования игровых методов обучения, которые способствуют активному вовлечению детей в процесс познания, и которые будут полезны педагогам-практикам в организации учебно-воспитательного процесса. Игры не только развивают креативность, но и помогают усвоить навыки сотрудничества и коллективной работы. Данные подходы показывают высокую эффективность в контексте цифровизации, так как многие из них могут быть адаптированы для дистанционного обучения. Авторский коллектив также акцентирует внимание на важности формирования критического мышления у детей, что становится необходимым в эпоху информационной перегрузки. Обучение навыкам анализа и оценки информации поможет детям стать более независимыми в принятии решений и эффективно противостоять манипуляциям в онлайн-пространстве.

Таким образом, авторы подчеркивают, что воспитание в условиях цифрового общества требует гибкости и креативности как от педагогов, так и от родителей. Кооперация всех участников образовательного процесса станет залогом успешной социализации будущих граждан, способных эффективно функционировать и адаптироваться в быстро меняющемся мире.

## Уважаемые читатели!



**Старейшее российское  
издательство «Спутник+»  
(работает с 1999 года)  
предлагает:**

- 📖 **ИЗДАНИЕ И ПЕЧАТЬ КНИГ** любимыми тиражами (от 50 экз.) и любой тематики.
  - ✓ Срок – от 3-х дней в полноцветной и простой обложке или твердом переплете.
  - ✓ Присвоение ISBN, рассылка по библиотекам и регистрация в Книжной палате.
  - ✓ Реализация книжной продукции.
- 📖 **ПУБЛИКАЦИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ** для защиты диссертаций в журналах по гуманитарным, естественным и техническим наукам.
  - ✓ Журнал «Естественные и технические науки» входит в перечень ВАК.
  - ✓ Включение в РИНЦ и присвоение DOI
- 📖 **ПУБЛИКАЦИЯ СТИХОВ И ПРОЗЫ** в журналах «Российская литература», «Литературный альманах «Спутник» и «Литературная столица».
- 📖 **НАБОР, ВЕРСТКА, КОРРЕКТУРА И РЕДАКТУРА ТЕКСТОВ, ДИЗАЙН.**

*Наш адрес: Москва, 109052, Смирновская улица, д. 4, стр. 2*  
тел. (495) 730-47-74, 778-45-60, 730-48-71 с 9 до 18 (обед с 14 до 15)  
**<http://www.sputnikplus.ru> e-mail: [print@sputnikplus.ru](mailto:print@sputnikplus.ru)**

*Научное издание*

Филиппова Оксана Геннадьевна,  
Батенова Юлия Валерьевна

## ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕТСТВА: СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И РЕШЕНИЯ

*Монография*

**Техническая верстка: Сотникова Зинаида Сергеевна**

Издательство «Спутник +»

109052, Москва, Смирновская улица, д. 4, стр. 2.

Тел.: (495) 730-47-74, 778-45-60 (с 9.00 до 18.00)

<http://www.sputnikplus.ru> E-mail: [print@sputnikplus.ru](mailto:print@sputnikplus.ru)

Подписано в печать 04.10.2024. Формат 60×90/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 11,38. Тираж 500 экз. Заказ 190.

Отпечатано в ООО «Издательство «Спутник +»